



FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿Integración o Inclusión?: Conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudios en Educación Superior.

Estudio cualitativo realizado en estudiantes de cohorte de ingreso 2017.

Por

Sofía Navarro Klenner

Proyecto de Magister presentada en el Programa de Magister de Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educativo, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al título de Magister en Educación.

Profesor Guía:

Andrés Bernasconi Ramírez

2020

Santiago, Chile

©2020, Sofía Navarro Klenner

©2020, Sofía Navarro Klenner

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*A los y las estudiantes del Programa PACE por su participación y por ser quienes  
inspiraron este estudio.*

*A quienes trabajan día a día por la educación superior, quienes la estudian, gestionan con  
la convicción de restituirla como un derecho para nuestros pueblos.*

## AGRADECIMIENTOS

A la Fundación Volcán Calbuco por apoyar el financiamiento de este programa de Magister, a través de su Beca de Estudios en Chile del año 2017.

A la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, en particular, a quienes componen su Programa de Magister en Educación con mención en Gestión y Liderazgo Educacional.

Al profesor Andrés Bernasconi por confiar en mi proyecto y entregarme su apoyo durante este proceso, y por darme la confianza para seguir adelante.

A la Universidad de Chile, en especial a Anita Rojas y Daniela Serey de la Unidad de Aprendizaje de la Dirección de Pregrado, quienes además de aceptar este trabajo, me apoyaron con información relevante para llevarlo a cabo.

A los y las mentores y personal clave de distintas Unidades Académicas de la Universidad de Chile que me apoyaron a contactar a los y las estudiantes participantes de las entrevistas, en especial a Claudia Lefimil y Verónica Figueroa, que me comentaron su experiencia en este proceso.

A mi familia, a Juan Pablo, mi pareja, a mis amigas y amigos por el apoyo incondicional durante este arduo proceso, sobre todo a quienes me apoyaron escuchándome y leyéndome en los momentos de inseguridad.

A mis compañeras de magister, por su ejemplo, su entrega y dedicación en este proceso; juntas pudimos sortear esta etapa de la mejor manera.

## TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	4
2.1 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.....	4
2.2 Antecedentes Institucionales: Universidad de Chile .....	6
2.3 Relación entre el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior y la Universidad de Chile. ....	7
2.4 Caracterización General de los y las estudiantes de ingreso PACE a la Universidad de Chile el año 2017:.....	11
2.5 Contexto y relevancia del estudio.....	13
3. MARCO TEÓRICO.....	16
3.1 Inclusión y Equidad en Educación desde el concepto de Justicia Social.....	16
3.2 Fundamentos para realizar una Política Pública, ¿Cómo surge el Programa PACE? .....	22
3.3 Implementación de una política pública: El rol de las universidades en la ejecución del Programa PACE. ....	24
3.4 Acompañamiento y Seguimiento a Estudiantes de Educación Superior. ....	25
3.5 ¿Cómo estudiar la experiencia universitaria? Participación Estudiantil en Educación Superior: Inclusión como parte del éxito del proceso educativo .....	26
3.6 Implementación del PACE: ¿Desafía la gestión de las IES? .....	29
4. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	30
4.1 Problematización.....	30
4.2 Objetivo General.....	32
4.3 Objetivos Específicos.....	32
5. MARCO METODOLÓGICO.....	32
6. RESULTADOS.....	37
6.2 La voz de los y las estudiantes: Análisis de las entrevistas .....	40
6.2.1 Asuntos Académicos .....	42
6.2.2 Sello Institucional.....	44
6.2.3 Características Personales: .....	44
6.2.4 Vida Estudiantil.....	46
6.2.5 Ambiente de Facultad/Campus .....	47
7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES .....	52

9. ANEXOS.....	64
ANEXO N°1: Organización e Institucionalidad de la Universidad de Chile .....	64
ANEXO N°2: Organigrama Universidad de Chile .....	67
ANEXO N° 3: Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante- Universidad de Chile .....	69
ANEXO N° 4: Pauta de Entrevista a estudiantes.....	71
ANEXO N°5: Redes de Codificaciones realizadas en Atlas Ti.....	72

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 2.1: Composición estudiantado Universidad de Chile 2014-2018 según IVE...9	
TABLA 2.2: Datos Generales de Caracterización Estudiantes de Ingreso PACE 2017.....	12
TABLA 5.3: Estudiantes de Ingreso PACE 2017 por Unidad Académica de la Universidad de Chile .....	35
TABL A 5.4: Caracterización General Estudiantes Entrevistados(as) .....	37
TABLA 6.5: Información sobre Rendimiento Académico Estudiantes Entrevistados(as) a 2019.....	39
TABLA 6.6: Categorías y subcategorías emergentes del análisis de entrevistas .....	40

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

FIGURA 2.1: Funcionamiento de PACE.....	6
---	---

## **RESUMEN**

El presente estudio es sobre el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), específicamente sobre el acompañamiento que los y las estudiantes reciben una vez que ingresan a una institución de Educación Superior. El año 2017 es el primer año que ingresan estudiantes del programa a la Universidad de Chile, estableciéndose como un desafío para una de las instituciones más selectivas del país.

El objetivo es describir la percepción de la experiencia que tienen los y las estudiantes de ingreso PACE en la Universidad de Chile durante el primer año de ingreso a la Educación Superior en el año 2017, indagando en la evaluación que realizan del sistema de acompañamiento de la universidad, todo esto analizado desde una perspectiva de justicia social, en base a conceptos de inclusión y equidad en educación (Blanco, 2010; Echeita & Ainscow, 2011; Díaz-Romero 2010; Mauna, 2013) y cómo implementación de política pública (Olavarría, 2007; Zelikow, 1994; Lissi et al, 2013). La metodología es cualitativa, a través de entrevistas a estudiantes analizadas por dimensiones estructuradas desde la teoría de Compromiso Estudiantil. Los resultados permiten observar que en los estudiantes entrevistados se cumple lo que la literatura señala sobre los factores que influyen en la trayectoria de estudiantes de bajos recursos (Santelices et al, 2018). Se debe relevar que las iniciativas formales de la institución son relevantes para generar las condiciones de educación inclusiva, y que éstas deben tender a la transversalización para responder así a una implementación óptima de la política pública.

Palabras Clave: Educación Superior, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), Justicia Social, Inclusión, Equidad, experiencia estudiantil, Compromiso Estudiantil.,

## 1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que existen dos grandes desafíos en la educación superior chilena, la desigualdad en el acceso y la alta deserción, concentrados ambos fenómenos en los sectores más vulnerables del país, ha existido una tendencia a generar mecanismos que terminen con estas desigualdades. Una de las principales iniciativas ha sido el Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (Castro, Frites, Vargas, 2016), que se presenta como un antecedente al programa que se analizará en este estudio, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) buscando asegurar el acceso y la retención en la Educación Superior de los estudiantes más vulnerables del país.

El programa se conforma con dos componentes: primero, el acompañamiento durante la educación media previo al acceso a educación superior y el segundo componente es el acompañamiento posterior al ingreso, el que se centra en el primer año de estudios y que busca generar la autonomía y condiciones académicas para asegurar la continuidad de estudios y el egreso. La implementación de los sistemas de acompañamiento -de ambos componentes- está a cargo de las Instituciones de Educación Superior que participan en el programa, aumentando el número de participantes de cinco el año 2016 a veintinueve instituciones desde 2017 (Ministerio de Educación, s/f).

El año 2017 es el primer año en que estudiantes que han participado en el PACE hacen ingreso a la educación superior de manera generalizada a lo largo del país, llegando a 2.599 estudiantes matriculados en las 29 instituciones participantes. En este primer año la Universidad de Chile recibió a 45 estudiantes, lo que es relevante ya que esta Universidad es una de las universidades tradicionales y altamente selectivas del país, que además en los últimos años ha generado políticas de equidad e inclusión estableciendo estos conceptos como criterios de excelencia en su Modelo Educativo, además de generar vías de acceso alternativas a la PSU, buscando potenciar así su rol de institución pública al servicio de las necesidades de la sociedad.

Luego del primer año de ingreso de estudiantes a través del cupo PACE, es importante evaluar el acompañamiento que han realizado las instituciones de educación superior a sus

estudiantes. Además de considerar los indicadores cuantitativos, parece relevante conocer cuál es la percepción de estos estudiantes sobre su experiencia universitaria, cuáles han sido sus principales dificultades, qué acciones de acompañamiento son las más valoradas, si existen dimensiones adicionales que afectan su desempeño y adaptación, entre otras. Esto último es primordial para dirigir las estrategias, y lograr así el objetivo último del programa, esto es, la titulación efectiva de los y las estudiantes que ingresan por esta vía.

Este estudio tiene como objetivo describir la percepción sobre la experiencia universitaria que tienen los y las estudiantes de ingreso PACE en la Universidad de Chile, indagando en la evaluación que éstos hacen sobre el sistema de acompañamiento que realiza su Unidad Académica durante el primer año de ingreso a la Educación Superior en el año 2017. Este estudio es una investigación cualitativa, en base a entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 estudiantes de la cohorte de ingreso 2017 PACE, de diversas Unidades Académicas de la Universidad. El análisis se realizó en base a dimensiones categorizadas para analizar el discurso de los y las estudiantes, siguiendo los constructos teóricos de la Justicia Social, el Compromiso Estudiantil (Student Engagement).

En una primera sección, se entrega la contextualización del Programa PACE, cuáles son sus antecedentes, objetivos y resultados esperados. Además, se ofrecen antecedentes institucionales sobre cómo han abordado los aspectos de inclusión y equidad en la Universidad de Chile. Se presenta la problematización y objetivos del estudio, para luego presentar el marco referencial, en el que se desarrollan los conceptos de justicia social, equidad e inclusión, además de introducir los conceptos de Compromiso Estudiantil.

Respecto a la metodología, el estudio se centra en el análisis de caso específico, realizando entrevistas a estudiantes de distintas carreras y Unidades Académicas, para conocer las distintas realidades, sus experiencias individuales, los contextos y cómo se ha abordado el programa a nivel central y en cada Facultad o Instituto. Para poder triangular la información, se ha trabajado con los documentos oficiales que han sido elaborados por la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, además de contar con informantes clave que participan del proceso.

Los resultados y conclusiones aluden a que la implementación del PACE en la Universidad de Chile se ha realizado de manera particular e individual, lo que no permite una transversalización del programa, genera altos desafíos para el liderazgo y la gestión de las instituciones, además de ser un desafío la mejora continua y las modificaciones que permitan cambios estructurales, políticos y culturales para dar cuenta de una educación inclusiva. Por otro lado, se puede comprobar empíricamente que existen distintas aristas emocionales, culturales, sociales y de aprendizaje que afectan la trayectoria educacional de los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos y que requieren de una alta intervención de la Universidad para lograr sopesarlas, y que, hasta ahora, han sido gestionadas de manera particular para dar respuesta específica a cada uno de ellos.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

### **2.1 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.**

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, se enmarca en la reforma a la Educación Superior del gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), en el contexto de Fortalecimiento de la Educación Pública y su fin es “restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables<sup>1</sup>” (Ministerio de Educación, s.f), promoviendo equidad en el acceso, progreso y titulación de los estudiantes, a través de apoyo y acompañamiento constante.

El PACE contempla establecer cupos garantizados al sistema regular de acceso a la educación superior, la implementación de actividades de preparación y acompañamiento de estudiantes de 3° y 4° año de Enseñanza Media de los colegios más vulnerables del país, y además contempla acompañamiento a los estudiantes que ingresen a la educación superior a través del Programa. De ambos componentes están a cargo las entidades de educación superior que

---

<sup>1</sup> El Programa PACE define la vulnerabilidad por el índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que realiza la Junaeb a través del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) priorizando a través de un conjunto de indicadores a los y las estudiantes en tres niveles de prioridad, dándole así un índice a cada establecimiento para lograr conocer la vulnerabilidad. El PACE selecciona a establecimientos educacionales municipales según su IVE para ser parte del Programa, es decir, es una decisión ministerial.

participen en el programa, es decir, deciden cómo implementar la política de manera individual, sin tener homogeneidad en los acompañamientos. La participación de las instituciones de educación superior se concreta mediante una suscripción de convenio con el Ministerio de Educación, que permitirá la transferencia de recursos para financiar la implementación de ambos componentes.

Para el año 2017 2.700 estudiantes del programa se matricularon en entidades de educación superior, siendo el primer año en utilizar esta vía de ingreso. Para el año siguiente -2018- Mineduc (s/f) declara que 3.487 de los estudiantes que iniciaron el proceso de acompañamiento en 2016 -año en el que los estudiantes estaban en tercero medio- ingresaron a la educación superior en una de las 29 Instituciones que participan en el programa.

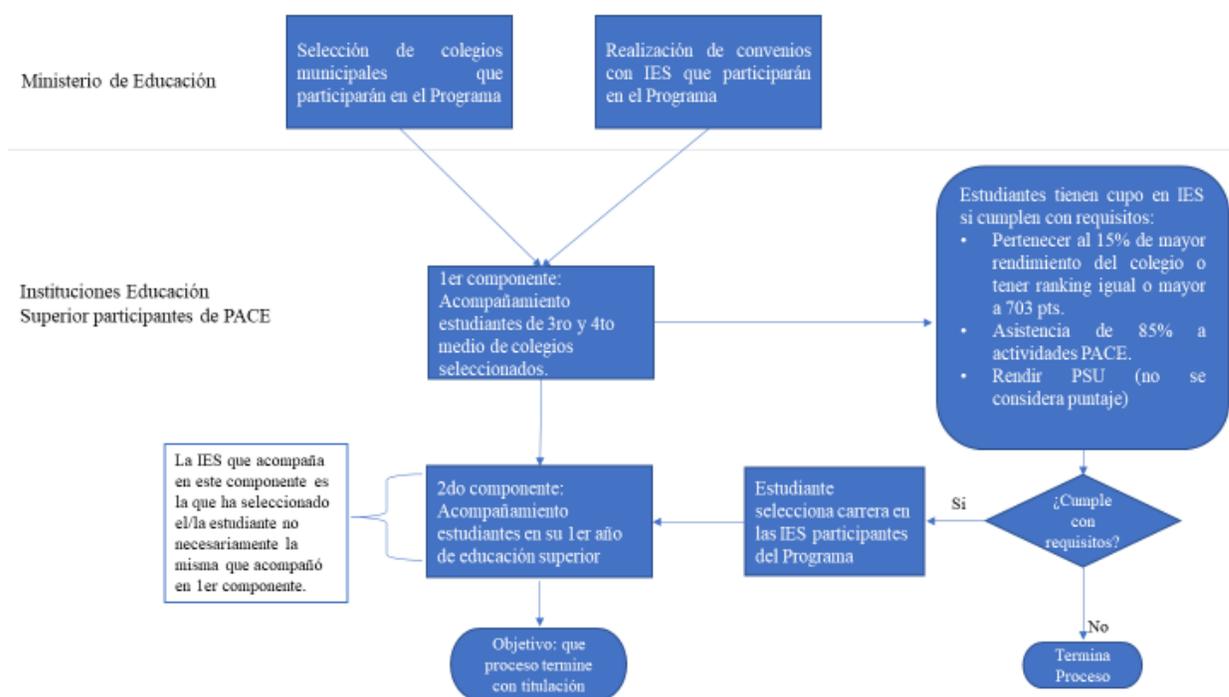
Para acceder a la Educación Superior, los y las estudiantes deben cumplir con los siguientes requisitos:

(i) haber cursado tercero y cuarto medio en un establecimiento adscrito al Programa PACE, (ii) contar con al menos un 85% de asistencia en los cursos/actividades realizadas por la Institución de Educación Superior (IES) a cargo del componente de Enseñanza Media, (iii) ubicarse en el 15% superior de rendimiento de su establecimiento y (iv) rendir PSU matemática y lenguaje, más una electiva, no considerando para este proceso el puntaje obtenido en las pruebas (ver figura 1).

En esta investigación, el centro será el segundo componente, es decir, el acompañamiento que realiza la Instituciones de Educación Superior (IES) una vez que los y las estudiantes acceden a sus estudios terciarios. Es relevante señalar que este acompañamiento es realizado por la IES de la carrera en la que es seleccionado el o la estudiante, que puede ser diferente de la que hizo el acompañamiento en la enseñanza media.

El objetivo del componente de acompañamiento desde el ingreso a educación superior -que se enfoca en el primer año de estudios- es generar las condiciones para asegurar la permanencia y tender al egreso y titulación efectiva del/la estudiante, idealmente entregando herramientas que les permitan desempeñarse autónomamente en su trayectoria universitaria.

**Figura 2.1: Funcionamiento PACE<sup>2</sup>**



Elaboración Propia.

## **2.2 Antecedentes Institucionales: Universidad de Chile**

La Universidad de Chile es la entidad de educación superior más antigua de Chile teniendo sus orígenes en el Siglo XVII, primero como Universidad de San Felipe, y luego adaptándose al contexto republicano después de la independencia. La Universidad ha estado encargada de ejercer la superintendencia de enseñanza del país (1842), luego se consagró a su función científica y docente en 1931, donde crece el número de facultades, institutos, carreras y se da mayor relevancia a actividades de extensión con énfasis en la expresión artística.

La institucionalidad universitaria está fijada en el Estatuto de la Universidad de Chile de 2006 (D.F.L N° 3 de 1981, modificado en 2016), definiéndola como Persona Jurídica de Derecho

<sup>2</sup> La selección de carreras e instituciones es a través de un sistema paralelo a la PSU, los y las estudiantes deben seleccionar las carreras de su interés y priorizarlas (máximo de 10 carreras) y siendo evaluados a través del Puntaje Ponderado PACE (ponderación entre ranking, NEM, asistencia, territorio, preferencia). Los estudiantes participantes del Programa pueden participar en ambos procesos (Mineduc, 2018)

Pública Autónoma, Institución de Educación Superior del Estado de carácter nacional y público, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía. Se busca que tanto la institucionalidad como su visión estratégica esté de acuerdo con el rol de universidad pública adecuada a las necesidades del contexto actual sin perder la tradición, excelencia y valores propios (Universidad de Chile, s.f).

La Universidad de Chile se compone de 14 facultades y 5 institutos, las que en su conjunto ofrecen 71 programas de pregrado, y matricularon en 2018 33.572 estudiantes (Universidad de Chile 2018). En el Anexo 1 se describe la organización de la Universidad de Chile, además de describir su misión, visión, principios institucionales y los objetivos estratégicos actuales de la institución.

### **2.3 Relación entre el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior y la Universidad de Chile.**

La Universidad de Chile durante los últimos años ha adquirido un compromiso con la equidad y la inclusión, teniendo por objetivo “ofrecer igualdad de oportunidades en acceso, permanencia y egreso de los/las estudiantes de la institución, independiente del contexto social del que provengan” (Universidad de Chile, 2017), lo que se manifiesta en medidas como:

**Creación de Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE):** es una vía de acceso a la Universidad de Chile para estudiantes egresados de establecimientos municipales que, siendo de excelencia, no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional. Se requiere un mínimo de 600 puntos ponderados para postular y se abren cupos determinados para este tipo de ingreso. Se pondera el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del colegio de procedencia de los y las postulantes.

El Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa surge como resultado del trabajo de la Comisión de Equidad e Inclusión que fue establecida por el Rector de la Universidad, Víctor Pérez, en 2010, con el objetivo de contribuir a una mayor equidad en el acceso de la Educación Superior, teniendo en consideración que la Universidad de Chile se situaba como

una de las instituciones con mayor inequidad en el acceso (Comisión Equidad e Inclusión, 2011). Para llevar a cabo este objetivo, se tomó como referencia el “Cupo Equidad” generado por la carrera de Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, originado con la finalidad de ser una medida correctiva para revertir la baja de ingresos de estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingresos (Moya, 2011). La primera convocatoria se realizó en 2009 y dentro de los requisitos de postulación se encontraban:

1. Estar dentro de los primeros quintiles de ingresos familiares.
2. Haber cursado la enseñanza media completa en establecimiento municipal.
3. Haber postulado a los beneficios económicos de Mineduc.
4. Postular el mismo año de egreso de la enseñanza media y con carrera de Psicología de la Universidad de Chile como primera preferencia.
5. Obtener 600 puntos ponderados en la PSU.

En 2011 se ampliaron los cupos a Sociología y Antropología, y para el año 2012 se abrió el sistema en 8 unidades académicas adicionales implementando el sistema de manera institucional. Al 2017, las 19 unidades académicas (incluido el programa de Bachillerato) tenían el sistema implementado, con un total de 313 estudiantes que fueron seleccionados por esta vía de ingreso, sumando así a 1865 estudiantes ingresados por SIPEE desde 2012 hasta 2018.

Para asegurar el éxito del programa, se han generado mecanismos de retención ya que la Comisión de Equidad e Inclusión y autores que habían evaluado la iniciativa Cupos Equidad (Castro et al. 2014, Moya 2011) señalan que se requiere de un acompañamiento para que los estudiantes no fracasen, considerando esto una falla del programa implementado. Esto supuso cambios a nivel de gestión de la Universidad de Chile, consolidando el Área de Aprendizaje del Departamento de Pregrado, que inició los Centros de Aprendizaje a nivel de unidades académicas, considerando que no sólo se requería un acompañamiento a los y las estudiantes, sino que también repensar el Modelo Educativo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes (Universidad de Chile, 2011).

Respecto a los resultados del SIPEE, éstos han sido heterogéneos a nivel de las distintas carreras de la Universidad, donde se puede percibir que hasta 2013 (Santelices et al., 2018)

el porcentaje de estudiantes prioritarios que ingresaron a la universidad se mantenía estable, sin mayores variaciones, pero hay que considerar que desde 2017 en adelante las vacantes SIPEE han aumentado considerablemente, en todas las Unidades, lo que ha generado una modificación de la composición, que si bien ha sido leve, modifica el perfil del estudiantado (para revisar las cifras, ver Tabla 1).

**Tabla 2.1: Composición estudiantado Universidad de Chile 2014-2018 según IVE<sup>3</sup>**

	IVE 1	IVE 2	IVE 3	N/A
2014	5,14	22,90	34,36	35,97
2015	6,70	24,44	28,64	38,14
2016	5,7	24,4	31,8	36,9
2017	6	23	32	37
2018	6,34	23,89	30,16	37,67

Elaboración propia en base a informes de admisión de la Universidad de Chile, años 2014 a 2018.

Finalmente, se puede señalar que el SIPEE ha supuesto una reformulación de la gestión de la universidad, generando mecanismos de acompañamiento a estudiantes, como son las Tutorías Integral Par, e iniciando una revisión de la forma de hacer docencia, cambiando el Modelo Educativo de la Universidad de Chile, y generando nueva institucionalidad a cargo de la docencia y de mejora de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**- Creación de Área de Aprendizaje y articulación con calidad de vida en 2013:** En concordancia con la aprobación de la política de equidad e inclusión de la Universidad, con la apertura de ingresos de equidad a nivel institucional, y considerando además el Modelo de Desarrollo Integral de Estudiante<sup>4</sup> se crea la Unidad “con el propósito de desarrollar

<sup>3</sup> La Universidad de Chile, en sus informes de admisión, cuenta con una escala interna para poder distinguir entre los diversos niveles de vulnerabilidad:

- IVE 1: bajo 100% y mayor a 76,6% (grupo más prioritario).
- IVE 2: menor o igual a 76,6% y mayor a 53,3% (grupo medianamente prioritario).
- IVE 3: mayor o igual a 53,3% y menor a 30% (grupo de prioridad baja).
- No aplica: establecimiento sin IVE asignado –particulares pagados– o IVE menor a 30% –municipales o particulares subvencionados–

<sup>4</sup> El Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) es elaborado en 2012 a propósito de la Política de Equidad e Inclusión de la universidad de Chile, teniendo por objetivo generar igual de oportunidades en el acceso, participación de los estudiantes en su trayectoria formativa, en todos los espacios y redes de la vida

programas de acompañamiento y habilitación orientados a la inclusión, la equidad y la permanencia de nuestras y nuestros estudiantes en colaboración con las unidades académicas de la Universidad de Chile” (Aprendizaje, n/d). Es en este contexto que surgen las Tutorías Integral Par (TIP), el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académica (LEA), el Programa de Aprendizaje Estratégico en Ciencias Básicas y Matemáticas, los acompañamientos del PACE, Programa de Mediación Cultural y el de Consultoría. Es esta unidad la que se encarga de realizar el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de los programas originados a nivel central, y que dialoga directamente con las Unidades Académicas que son las que deben llevarlos a cabo.

También han surgido medidas que han modificado la institucionalidad de la Universidad de Chile como han sido:

- Aprobación de Política de Equidad e Inclusión en Senado Universitario en 2013.
- Creación de la Dirección de Equidad e Inclusión en 2014.
- Creación Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios en 2014.
- Actualización del Modelo Educativo, proceso que aún está en desarrollo, pues además de agregar valores como la inclusión, se está trabajando en conceptos como la educación no sexista y la no discriminación.

Además de lo anterior, han existido iniciativas propias de Unidades Académicas, tales como:

- **Creación de Escuela de Desarrollo de Talentos (EDT):** Esta vía de admisión especial de la Facultad de Economía y Negocios (FEN), busca identificar a jóvenes sobresalientes de liceos técnico-profesionales para brindarles una formación integral que les permita ingresar, mantenerse y graduarse de la Educación Superior. Este acompañamiento y orientación se brinda con independencia de la carrera y de la universidad que escoja el estudiante.
- **Creación de Ingreso Prioritario de Equidad de Género:** El PEG cuenta con una oferta de cupos especiales en el Plan Común de Ingeniería y Ciencias, para las

---

universitaria, con foco en la calidad de vida, el aprendizaje y la enseñanza. Para detalles del MDIE revisar Anexo N°3.

primeras cuarenta (40) postulantes mujeres que queden en lista de espera y cumplan con las condiciones de postulación.

Respecto al PACE, La Universidad de Chile adscribe el año 2015 por invitación del Ministerio de Educación, y en 2016 realiza su primer acompañamiento a estudiantes de 3° y 4° medio de enseñanza media de la Región Metropolitana.

El año 2017 es el primer año cuando estudiantes que han participado en el PACE hacen ingreso a la educación superior, siendo la Universidad de Chile receptora de 45 estudiantes en las diversas unidades académicas por esta vía.

Es el Área de Aprendizaje, que genera los lineamientos de trabajo estratégicos y que aplica directamente estrategias de acompañamiento, no obstante, cada Unidad Académica (Facultades e Institutos) debe realizar el seguimiento de los y las estudiantes de ingreso PACE en las carreras a su cargo, lo que ha generado formas diversas de acompañamientos, dentro de una misma facultad o instituto, entre las diferentes carreras, incluso modificando los apoyos de estudiante a estudiante, desarrollándose un trabajo personalizado según los requerimientos de cada uno.. Esto releva la necesidad de evaluación de los acompañamientos realizados, suponiendo un desafío para las unidades académicas y la universidad en su conjunto, para generar información sobre cuáles han sido las medidas que han dado mayores resultados y cuáles han sido los puntos críticos de la implementación descentralizada. Santelices, Catalán y Horn (2018) afirman que al ser diversas las metodologías utilizadas por las instituciones de educación superior, no facilita hacer una evaluación del programa en su totalidad, ya que en realidad son un conjunto diverso de iniciativas, para lo que se hace relevante conocer la experiencia de los y las estudiantes que ingresan por esta vía, testimonio que permite dar cuenta de los distintos acompañamientos y la percepción que tienen de éstos.

#### **2.4 Caracterización General de los y las estudiantes de ingreso PACE a la Universidad de Chile el año 2017:**

A la Universidad de Chile ingresaron 118 estudiantes que participaron en el programa PACE en el periodo escolar, de los cuales 39 ingresaron por vía PSU, 23 por sistema SIPEE, 9 por

Beca de Excelencia Académica, 2 por Escuela de Desarrollo de Talentos de FEN, y 45 fueron los que utilizaron cupo PACE para su ingreso. Esto es relevante, pues sólo los y las estudiantes que utilizaron el cupo son los que reciben el acompañamiento propio del programa.

En base a los registros de la propia Universidad, la caracterización es la siguiente: de estos 45 estudiantes, 73% son mujeres y 27% son hombres. 38 estudiantes son de la Región Metropolitana, lo que equivale al 84%, 5 viven en las regiones vecinas<sup>5</sup> y sólo un 4% viven en otras regiones<sup>6</sup>. Respecto al colegio de procedencia, el 42% egresó de un colegio científico-humanista, 58% de colegio técnico profesional, lo que se refleja en la Tabla 2.2. Todos los estudiantes provienen de colegios con IVE categorizado en grupo A<sup>7</sup>.

**Tabla 2.2: Datos Generales de Caracterización Estudiantes de Ingreso PACE 2017**

Total de Estudiantes PACE		Sexo		Región de Origen			Tipo de establecimiento origen	
		Mujeres	Hombres	R.M	Reg. Vecinas	Otras regiones	Científico Humanista	Técnico Profesional
Número	45	33	12	38	5	2	19	26
Porcentaje	100%	73%	27%	84%	11%	4%	42%	58%

Elaboración propia en base a informe de admisión y caracterización estudiantes PACE 2017, Informe de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile.

Del total de estudiantes PACE matriculados el 2017, el 73% es primera generación de su familia que ingresa a estudios de educación superior. Cuando se habla de este factor, hay conceptos asociados, como son, la trayectoria -desde una perspectiva sociológica- la movilidad social y la estrategia (Castillo y Cabezas, 2010) los que además se asocian a las ideas de capital cultural y habitus acuñados por Bourdieu, respecto a las condiciones sociales y a su reproducción según los contextos de las personas y sus trayectorias. Sin embargo, existen condiciones que permiten la movilidad, y el acceso a la educación superior es

<sup>5</sup> Región de O'Higgins, Región de Valparaíso, Región del Maule.

<sup>6</sup> Todas las regiones que no son Metropolitana ni regiones vecinas.

<sup>7</sup> La Universidad de Chile categoriza a los y las estudiantes en 5 grupos de priorización: Grupo A (Establecimientos con IVE 1, estudiantes ingreso PACE y Soldados Conscriptos), Grupo B (colegios no científico humanistas, estudiantes de ingreso SIPEE, estudiantes con estudios medios en el extranjero, convenio étnico y estudiantes ciegos) Grupo C (establecimientos IVE 2 fuera de la R.M) Grupo D (estudiantes IVE 2 de la R.M) y No Priorizados

considerado uno de esos factores, y esta es entendida también como una “estrategia” de adaptación social. Esto también tendrá consecuencias en el recorrido universitario, pues el capital cultural, es decir, las trayectorias educacionales de la familia influyen en el acceso, pero también en la permanencia dentro de educación superior y las decisiones más o menos informadas en esa trayectoria formativa (Castillo y Cabezas, 2010). Cuando se mide la influencia de variables sociodemográficas en la persistencia y deserción en Educación Superior, y se considera el nivel educacional, particularmente de la madre, se puede observar que los estudiantes con madres con mayor nivel educacional tienen mayor probabilidad de persistir en la educación superior (Santelices, Catalán, Kruger y Horn, 2013).

Respecto a las preferencias de ingreso, el 75% se matriculó en su 1° preferencia, el 15% en su segunda preferencia y el 10% en una preferencia menor. Este dato es relevante, pues los y las estudiantes que postulan a través del sistema de ingreso PACE tienen la opción de ser seleccionados en cualquiera de 10 preferencias, a diferencia de la vía de acceso regular PSU que en la Universidad de Chile exige que la carrera esté listada hasta en el 4to lugar de preferencia.

La Universidad además consulta respecto al conocimiento de las carreras que van a estudiar, donde de los y las estudiantes PACE el 50% conoce lo que hace la profesión a la que está ingresando y el 50% no conoce la profesión, lo que habla de la falta de información al momento de tomar la decisión sobre sus estudios terciarios, lo que se complementa con el dato de cuán preparados se sienten al momento de ingresar, donde el 60% señala no sentirse preparados.

### **2.5 Contexto y relevancia del estudio.**

Chile después de Brasil, es el país latinoamericano que ha visto expandida su matrícula en educación superior en mayor porcentaje entre los años 2010 y 2014, siendo uno de los grandes objetivos abordados en las últimas décadas y que fue consecuencia de la diversificación de la oferta de educación superior, de instituciones privadas, y de distinta naturaleza (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Universidades)

(Bernasconi, 2017). Espinoza y González (2015) afirman que desde 1980 a 2013 la cobertura neta de educación superior pasó de un 8% a un 46%, lo que se puede explicar por el incremento de la oferta privada en los años ochenta en la dictadura de Pinochet (Acuña, Makovec y Mizala 2010, Espinoza y González 2012, Santelices et al, 2018). Si bien este aumento de matrícula ha sido constante, no se puede sostener que existe equidad en el ingreso a la educación superior, como tampoco en la trayectoria formativa, esto es, permanencia, desempeño, resultados e incluso una vez acontecido el egreso, a la inserción al mundo laboral (Espinoza y González, 2012). Se genera desigualdad respecto al tipo de institución a la que ingresan los y las jóvenes según situación socioeconómica, donde estudiantes de bajos ingresos tienden a matricularse en instituciones privadas que cuentan con menor regulación y menores estándares de calidad, en comparación con quienes tienen mejores ingresos que acceden a instituciones tradicionales y selectivas (Universidad de Chile, 2014, Espinoza y González 2015, Santelices et al, 2018). Por otro lado, está el desafío de la deserción, ya que según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Mineduc, 28,7% de los estudiantes desertan en su primer año de estudios (Universia Chile, 2017), independiente del tipo de institución en el que se desenvuelven, pero donde estudiantes de colegios municipales tienen una menor tasa de retención al primer año de estudios superiores -69%- que estudiantes provenientes de colegios particulares pagados, con un porcentaje de retención del 78% (Servicio de Información de Educación Superior, 2016). Aun cuando la matrícula se amplió en todos los quintiles socioeconómicos, la diferencia entre quienes se mantienen y quienes desertan sigue demostrando la brecha que existe según nivel socioeconómico de los y las estudiantes, lo que ha sido propuesto por diversos autores, agregando al análisis el factor los beneficios socioeconómicos otorgados por el Estado (Barrios, 2011).

Las políticas educacionales han buscado acortar las brechas que se presentan, el PACE surge como una de esas respuestas, y si bien en sus fundamentos considera los antecedentes aquí presentados, requiere evaluar su funcionamiento).

La generación de información relevante para la evaluación de la implementación de programas es fundamental para la toma de decisiones de quienes lideran, dirigen y gestionan las IES, sobre todo cuando las entidades funcionan de manera descentralizada, volviéndose

fundamental conocer cuáles han sido los resultados de los mecanismos de seguimiento que se han desarrollado. Esto no solo supone conocer los resultados académicos de los estudiantes, sino también conocer su percepción sobre cuál ha sido su experiencia en la educación superior, cómo se han desenvuelto y si los acompañamientos entregados han agregado valor a su formación académica como también a su trayectoria personal. Esto no sólo permitirá conocer cómo ha funcionado el programa en su primer año, sino que entrega información para poder llegar a otros estudiantes que no están siendo el foco de priorización en la actualidad, además de los estudiantes que puedan ingresar por el sistema en cohortes posteriores.

Respecto a la Universidad de Chile, las iniciativas centralizadas han sido generadas por la Unidad de Aprendizaje que están a cargo de los programas de acompañamiento desde la instalación del SIPEE, han dado origen a Programas como las Tutorías Integral Par, el Programa de Lectoescritura (LEA), la realización de inducciones para estudiantes prioritarios, entre otros. Estos programas son parte de la batería de apoyos brindados por la Universidad a los y las estudiantes PACE, pero además con la apertura de estos cupos, se inició un nuevo Programa de Mentorías, donde académicos(as) de cada unidad académica tendrían a su cargo el acompañamiento de un(a) estudiante de ingreso PACE.

Lo relevante es observar si las distintas unidades académicas han considerado solo esos procesos de acompañamiento, o han generado algunos particulares o que ya habían utilizado con estudiantes que acceden por distintas vías de ingreso.

La Universidad de Chile ha avanzado en la generación de datos que permiten el seguimiento, evaluación y resultados que ha tenido el Programa PACE. Pero para completar la evaluación, se requiere tener información cualitativa de la experiencia de los y las estudiantes. Conocer la experiencia de sus propios estudiantes en este primer año de implementación, permite reconocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, sobre todo porque la institución ha definido políticas de equidad e inclusión como centrales en su acción, la inclusión y diversificación de los estudiantes se entiende entonces como un factor democratizador donde la instituciones no sólo deben preocuparse por nuevas formas de ingreso -sino que deben generar las oportunidades equitativas de aprendizaje, el progreso que estos estudiantes tengan en su trayectoria formativa, la graduación y oportunidades de trabajo una vez egresados

(Bernasconi, 2015) sobre todo, considerando las condiciones de segregación educativa que se observa a nivel escolar en nuestro país, que no se revierten sin la inclusión de políticas de acción afirmativa (Díaz-Romero, 2016)

Por lo tanto, este estudio es una forma de iniciar estudios sobre PACE para luego ampliarlos en otras instituciones, regiones, etc., considerando que estos modelos de acompañamiento también pueden ser referente para otras instituciones.

### **3. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se desarrollarán los conceptos que permitan explicitar la perspectiva desde la cual se están mirando los fenómenos de equidad e inclusión en educación superior. En este sentido, se aborda el concepto de justicia social, la literatura y teorías que la abordan como marco referencial para el estudio que se llevó a cabo. Desde esta perspectiva se desagregan los conceptos para abordar los fenómenos de acceso, permanencia y egreso de los y las estudiantes en educación superior según diferencias socioeconómicas, que es el enfoque principal de este estudio.

Por otra parte, se dan a conocer los conceptos relacionados con el compromiso estudiantil como forma de justicia social asociada a la participación, y cómo esta definición puede ser relevante para comprender las trayectorias de los y las jóvenes en educación superior.

Además, se aborda el concepto de política pública educativa, para comprender cómo esta puede afectar el accionar de las instituciones e inciden finalmente en las trayectorias educacionales de los estudiantes, se hace un énfasis en el programa PACE que es el que se analiza en este estudio.

#### **3.1 Inclusión y Equidad en Educación desde el concepto de Justicia Social**

La educación ha sido considerada tradicionalmente como una herramienta para lograr la igualdad de oportunidades en la sociedad, es decir, como un factor que permite la movilidad social. Desde un punto de vista teórico, autores como Blanco (2010), Echeita & Ainscow

(2011), Diaz-Romero (2010) han definido la educación como un derecho, un bien común, y como un medio para adquirir otros derechos. Además, ha sido considerada como una herramienta para lograr la igualdad de oportunidades. Empíricamente, no ha sido de tal manera en América Latina, donde la calidad de la educación se distribuye desigualmente, limitando o anulando el acceso de los sectores más vulnerables a ciertas instituciones de educación superior, particularmente a instituciones tradicionales y selectivas (Weigand, 1983). No obstante, en la situación actual, han existido distintos esfuerzos para lograr que la educación sea más equitativa, ya que se espera que educación y justicia social vayan de la mano en contextos tan desiguales como América Latina, o Chile, como uno de los países con mayor desigualdad de la OCDE -Los ingresos del 10% más rico de Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre-, donde el crecimiento económico no se traduce en desarrollo igualitario y consolidación democrática de sus sociedades. (PNUD, 2017, OCDE, 2015), siendo la educación una forma de mantener las desigualdades y no de luchar contra ellas (PNUD,2017, Mauna, 2013)

Para desarrollar el fenómeno de la inclusión y equidad en educación desde la teoría de la Justicia Social, primero es necesario referirse a su conceptualización, pues no existe una única definición: se la ha observado desde distintas perspectivas ideológicas, en distintas épocas de la historia y aplicada a distintos fenómenos. El concepto de Justicia Social se distingue en referentes filosóficos como Aristóteles, Rousseau, Kant, Hobbes, Locke, Taparelli -quien acuña el concepto-, Rosimini-Serbati, y Rawls, quien escribió Teoría de la Justicia (Barazanji, 2012, Murillo & Hernández, 2011). Diversos fueron sus aportes, lo que en la actualidad se presenta en tres concepciones relevantes de la Justicia Social, como distribución, como reconocimiento o como participación.

La primera concepción se basa en la inequidad de acceso a bienes, recursos y capacidades (Rawls, 2006, Nussbaum, 2006), en ese sentido, existen diversas posibilidades para subsanar esas inequidades, como son la idea de que la distribución de recursos debe ser igual para todos, que debe ser en base a las necesidades y el mérito (Dubet, 2011).

En la segunda concepción -Justicia Social como reconocimiento- la injusticia se interpreta como cultural, y no respecto a los recursos como en la primera concepción, enfocándose en

fenómenos como la dominación de ciertos grupos sobre otros invisibilizados o discriminados. Se relaciona con la reivindicación de etnias, razas, diversidades sexuales y feminismo. Se entiende que las soluciones a estas desigualdades están en cambios simbólicos y culturales (Fraser, 2008)

La tercera concepción busca que las personas participen de manera activa y equitativa en la sociedad, tomando decisiones sobre acontecimientos que afecten sus propias vidas (Young, 2000) (Barazanji, 2012). Estas concepciones no son independientes entre sí, Fraser (2008) señala que tanto distribución como reconocimiento deben ser utilizadas de manera conjunta para combatir las injusticias, utilizando el principio de paridad en la participación. Se incluyen nuevas dimensiones entonces al área de la justicia social, como son la cultural y la política que se vuelven fundamentales para el logro de la equidad social (Cuenca, 2012).

Es relevante señalar que se ha escogido una perspectiva de justicia social, en contraposición a teorías como la de capital humano, pues esta tiene un componente teórico desde una lógica económica (Moya, 2011), entendiendo la educación como una inversión que permite aumentar el crecimiento económico por temas como la calificación laboral, producción técnica, entre otros (Villalobos & Pedroza, 2009) (Mauna, 2013). Si bien empíricamente existen estudios (Villalobos & Pedroza, 2009) sobre cómo el nivel educacional influye en los salarios de las personas una vez obtenida la titulación, lo que se busca en este estudio es generar los conceptos asociados a la contribución social que tiene la educación en el desarrollo de las personas, y no en términos económicos.

Cuando se habla de Justicia Social en educación, se alude a aquella relación que existe entre la pertenencia a grupos desfavorecidos (estudiantes vulnerables socioeconómicamente, pertenecientes a pueblos indígenas, con discapacidad, de comunidades LGBTQ+, entre otros) y las inequidades en el acceso y oportunidades, menor rendimiento, mayores problemas de convivencia y altas tasas de deserción (Barazanji, 2012). Los problemas de equidad e inclusión social han sido abordados generalmente desde un enfoque distributivo, es decir, equiparar las condiciones de acceso a entidades de educación, particularmente educación terciaria, ya que el acceso a educación escolar ha llegado a altos niveles de participación desde las políticas educativas del siglo XIX en Chile (PNUD, 2017, Cuenca, 2012) En este

sentido, en Chile se ha ampliado la matrícula en educación superior, pero manteniendo la segregación en los tipos de institución a los que acceden las y los jóvenes de distintos quintiles de ingresos económicos (Espinoza y González, 2015) como también persisten las inequidades en permanencia y egreso, ya que diversos autores señalan que estudiantes de los sectores más vulnerables tienen mayor porcentaje de deserción de la educación superior (Mauna, 2013, Espinoza y González, 2015, Díaz-Romero, 2016). El fenómeno de exclusión y segregación se explica por los altos valores de las carreras universitarias, inequidades en la educación escolar recibida, fenómenos culturales, sociales, y a dinámicas familiares que no permiten la mantención en el sistema de educación superior o que influyen en la selección de tipo de institución para encontrar un círculo social similar al propio, en términos culturales (Cuenca 2012; Mauna 2013; Espinoza & González, 2015). Santelices et al. (2018) complementan esto señalando que los y las estudiantes de quintiles más bajos tienden a acceder a Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, esto puede ser por duración de carrera, identificación entre pares, costos económicos o porque no cumplen con los requisitos para instituciones más selectivas.

La igualdad, equidad e inclusión son conceptos basales para la justicia social distributiva, sobre todo cuando se enfoca en la educación. La igualdad es asumir un mismo trato para todos, sin importar las diferencias. La equidad, por otro lado, considera las circunstancias individuales, donde las necesidades de los sujetos sean tomadas en cuenta al momento de distribuir recursos o definir las políticas educacionales (Moya, 2011, Espinoza & González, 2015). Estos autores señalan que la equidad tiene dimensiones, el acceso, la permanencia y el desempeño en educación superior, teniendo en cuenta que las condiciones materiales de los distintos estudiantes influyen en esas dimensiones. La Inclusión se define como la participación igualitaria de todos quienes componen la sociedad. Se trata de una condición socialmente producida y plasmada en infraestructura e ideologías, tomando posición y modificando la institucionalidad, para disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusión a la que están sometidos algunos sectores de la sociedad, a nivel general como específicamente en ámbito educacional (Contreras, 2014, Vásquez & Alarcón, 2016).

Inclusión y exclusión son conceptos que van de la mano, pues para que haya procesos que se centran en la inclusión deben existir condiciones de exclusión que se espera revertir a través de políticas y acciones que se basan en la equidad y la justicia social, es decir, mejorar las

oportunidades de quienes son más desfavorecidos. En educación se espera que esto se amplíe más allá de las oportunidades de acceso, sino que requiere de una revisión de procesos de enseñanza-aprendizaje que tal como están dispuestos actualmente inducen al aislamiento de los estudiantes, y se invisibilizan situaciones de exclusión como procesos normales (Vásquez & Alarcón, 2016, Cuenca 2012, Contreras, 2014). La inclusión en términos de educación supone que es el sistema y las instituciones debe estructurarse para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, en contraposición a la idea de integración, que implica que los estudiantes que acceden deben adecuarse al modo de funcionamiento de la institución, desde una perspectiva de homogeneidad educativa. Existe evidencia de que los ambientes diversos permiten a los y las estudiantes adquirir destrezas claves para las sociedades actuales (Díaz-Romero, 2018). La eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de los y las estudiantes que han sido segregados por condiciones socioeconómicas, es inabordable desde una lógica de trabajo individual para cada estudiante, al contrario, la colaboración mediante el trabajo en equipo es el pilar fundamental para fomentar el progreso educativo para la totalidad del estudiantado y para el término de la exclusión. La docencia inclusiva tiene como génesis la observación del proceso educativo, para luego desarrollar un trabajo grupal reflexivo y colaborativo con la intención de definir metas comunes, revisar la trayectoria de la institución, analizar el quehacer pedagógico cotidiano y visualizar las dificultades para que los estudiantes avancen en su formación (Ainscow y Miles, 2008; Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). Respecto a la Educación Superior, existe menor evidencia sobre la docencia inclusiva, centrándose la evidencia más en la generación de reglamentos, que en los dispositivos de acompañamiento y la transformación de la docencia (Lissi, et al, 2013). En Chile, se ha trabajado más en aquellas políticas desde una perspectiva de integración que una inclusiva propiamente tal (Lissi, et al, 2013).

Al instalarse la inclusión como un discurso aceptado a nivel de política, implica que, en determinadas instancias, primero se modifiquen las leyes y programas a nivel nacional, lo que requiere modificar las estructuras de las instituciones que finalmente son las que reciben nuevos estudiantes, cambios que muchas veces no son inmediatos, y que terminan por dificultar la permanencia de aquellos estudiantes (Lissi, et al, 2013). En términos prácticos, significa que, no sólo es necesario generar vías de ingreso que permitan acceder a la educación superior a los sectores menos representados y excluido de ésta, sino que además

deben asegurar que esos estudiantes permanecerán y egresarán de la institución, generando las condiciones políticas, institucionales, estructurales para que esto suceda, es decir, generar los cambios en los espacios físicos, en la reglamentación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los dispositivos de acompañamiento para lograr que los objetivos de inclusión se cumplan (Vásquez & Alarcón, 2016).

En conclusión, la equidad y calidad en educación superior, se logra por la capacidad del sistema y de las instituciones de acoger la diversidad sociocultural de los estudiantes que concurren a sus programas de estudio. Esto no sólo implica un tema reglamentario y de acceso propiamente tal, sino que requiere de modificaciones del área curricular, de los procesos de formación, de cómo se conforman los programas y la gestión educativa que debiesen incluir la diversidad cultural, creando así contextos educativos inclusivos, que vayan más allá de medidas propiamente integradoras (Mauna, 2013). Para efectos de esta investigación, es necesario reconocer que la inclusión es la que permite el desarrollo pleno de las personas sin distinción de sus diferencias, ya que la integración tiende a poner a las personas diversas en un contexto, dándole soluciones alternativas o preparación especial para lograr equipararse al común de la población escolar o universitaria (Mauna, 2013, Taboada, 2009). Implica por tanto esta perspectiva, la generación de modelos de acción afirmativa o discriminación positiva, particularmente en universidades selectivas, para dar posibilidad de acceso y de acompañamiento en la trayectoria educativa a estudiantes que han quedado segregados en los procesos regulares (Díaz-Romero, 2018).

Como consideraciones finales respecto a la discusión de equidad, inclusión y justicia social, se deben destacar dos ideas fundamentales que son diversas, pero que van de la mano, para comprender desde donde se va a situar esta investigación. Por un lado, reconocer que la generación de condiciones de equidad e inclusión dentro de las instituciones de educación superior debe hacerse respetando la diversidad de los y las estudiantes, estableciendo desde los propios actores, cuáles son sus apreciaciones sobre los procesos formativos, acompañamiento y procesos de integración y/o inclusión, para adecuar aquellos consensos ya establecidos en este tipo de instituciones, adecuándola a la particularidad de sus nuevos usuarios, teniendo en cuenta sus aspiraciones y potencialidades. Por otro lado, es fundamental que las modificaciones y mejoras que deben adoptarse para los nuevos requerimientos, sean

pensadas y realizadas dentro de las mismas instituciones, revisando sus contenidos curriculares, sus modelos educativos y pedagógicos, sus objetivos estratégicos y principios asociados, pues, pese a que las directrices sean dadas por instituciones gubernamentales, son las propias instituciones que deben implementar los cambios considerando su cultura organizacional y dinámicas internas, y cuáles son los mayores obstáculos internos para estos procesos.

### **3.2 Fundamentos para realizar una Política Pública, ¿Cómo surge el Programa PACE?**<sup>8</sup>

Una política pública es una intervención del Estado en un determinado problema social sobre el cual hay una idea de que las cosas no marchan como sería deseable y posible (Olavarría, 2007:10). Las Políticas Públicas han sido definidas por diversos autores, pero hay consenso en que se trata de una acción -o inacción- del gobierno, o de alguien investido de poder público, se busca lograr objetivos o metas claras, donde hay múltiples decisiones que afectan, es decir, hay un flujo de información para lograr los objetivos establecidos (Meny y Thoenig, 1992; Lahera, 2002; Olavarría, 2007). Zelikow (1994) señala que las políticas públicas se componen de ámbitos, entre los cuales se encuentran, los actores/instituciones relacionados, necesidades y/o problemas que se está buscando solucionar y finalmente están las decisiones e implementación. Dentro de las decisiones e implementación, Zelikow (1994) considera la definición de la misión, definición de objetivos de la política, definición de estrategias, diseño, implementación, mantención y evaluación. Este modelo es relevante, pues señala que parte de la ingeniería de políticas públicas debiera considerar el mantenimiento y evaluación como procesos relevantes para dar respuesta a los problemas públicos que las políticas buscan solucionar. Para efectos de este trabajo, este punto es trascendental ya que lo que se busca precisamente, es evaluar desde una perspectiva cualitativa uno de los programas de la política pública de educación.

Cómo último criterio por considerar está el hecho que una política pública requiere un diseño y una planificación, donde las macro políticas se transforman en programas y/o actividades

---

<sup>8</sup> El Programa PACE fue definido anteriormente en los antecedentes, sin embargo, en este apartado se define en base a los conceptos teóricos de política pública de inclusión educativa y cómo funciona en términos de diseño e implementación.

que compondrán la micropolítica al momento de la implementación. En el caso de este estudio el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es parte de las medidas de la Reforma Educacional que es la macro política a la que adscribe.

El PACE es creado por un gobierno que declara que el acceso a educación de calidad es el eje central de las medidas impulsadas por éste, adicionando el componente de equidad en todos los niveles, tanto preescolar, básica, media y superior, asegurando así la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza (Mineduc, 2015; 2016).

El planteamiento de este Programa estuvo basado en experiencias que ha tenido impacto en su implementación: una de estas fue el propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile. El Propedéutico invitaba al 10% de estudiantes de mejor rendimiento de sus cursos en enseñanza media, a clases en la universidad los días sábado durante el último año de enseñanza media, centrándose en áreas como en Lenguaje, la Matemática y la Gestión Personal. Este programa tuvo tanto éxito en su desarrollo que prontamente amplió la cantidad de estudiantes y facultades participantes, conformando una red de apoyo con UNESCO (Castro, Frites, Vargas, 2016). El Ministerio de Educación entonces invitó a participar en el diseño del programa PACE a la Universidad de Santiago de Chile, como también la Universidad de Antofagasta, la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Católica del Norte y la Universidad Técnica Federico Santa María.

El PACE considera acceso garantizado al 15% de los estudiantes de cada uno de los establecimientos adscritos al programa -que son designados por Mineduc, concentrándose en aquellos con altos índices de vulnerabilidad- y acceso directo a la carrera de destino en las Universidades que participan. Contempla un trabajo de expectativas en la comunidad escolar, proceso de apoyo académico y acompañamiento a los docentes de enseñanza media para dejar capacidades instaladas y un acompañamiento por parte de las instituciones de educación superior donde ingresan a estudiar los estudiantes, como trabajo en pro de su permanencia y titulación (Castro, Frites, Vargas, 2016; Mineduc 2017). Este Programa comenzó con un plan piloto en 2016 para ir ampliándose de manera paulatina: el 2017 es el primer año de ingreso

a educación superior de estudiantes que han estado en el programa (Castro, Frites, Vargas, 2016; Mineduc 2017).

La implementación, al ser parte del proceso de una política pública (Zelikow, 1994), requiere que se especifique el rol que deben jugar las entidades a cargo de la ejecución de los programas, y cómo el accionar de estas instituciones incide en el logro – o no logro- de los objetivos planteados, y con esto, aportar con la solución al problema público planteado, que en este caso es el de disminuir las inequidades en el acceso y la permanencia en estudios de educación superior de estudiantes vulnerables económicamente.

### **3.3 Implementación de una política pública: El rol de las universidades en la ejecución del Programa PACE.**

Una política pública no sólo debe diseñarse y ser ampliamente comunicada, sino que requiere de ser ejecutada, sobre todo cuando supone una batería de medidas que conforman la mega política (Olavarría, 2007). Si bien, existen distintos modelos analíticos para analizar la implementación de políticas públicas, esta investigación consideró en la idea de las Redes de Políticas Públicas (Policy Network), que señala que existe un entramado de relaciones que se dan entre formuladores, ejecutores, entidades que llevan a cabo los proyectos, usuarios, organismos públicos y la comunidad (Olavarría, 2007). Esta perspectiva sugiere que el Estado y su administración no realizan de manera exclusiva la elaboración e implementación de las políticas públicas, sino que son el resultado de las relaciones y negociaciones que surgen entre los actores de interés en un determinado sector, el Estado, y las dinámicas que se dan entre éstos, teniendo distintos niveles de incidencia (Jordana,1995). Así es como fue concebido el programa PACE, no como una decisión unilateral, sino que se establecieron grupos de trabajo para la elaboración, considerando entidades que tenían experiencia en este tipo de ingresos que buscan terminar con la desigualdad de acceso y permanencia en educación superior (Castro et al, 2016) además de darle responsabilidad y autonomía a las Instituciones de Educación Superior para decidir cómo implementar, teniendo, no obstante, un objetivo final común para todos los actores involucrados.

A través de este programa, lo que hace el Ministerio de Educación es poner los términos de referencia de cómo deben llevarse a cabo los componentes del PACE, que son el acompañamiento en enseñanza media y el acompañamiento en educación superior (Mineduc, 2017). Esta implementación debe ser contextualizada a la institución, pero debe considerar las condiciones que el Ministerio de Educación, como garante de que la política pública se lleve a cabo ponga. Esto genera una carga simbólica (Castro, Frites, Vargas, 2016), particularmente en universidades tradicionales que han sido elitistas en la composición de sus estudiantados (Universidad de Chile, 2014).

Cualquiera que sea la estrategia que utilicen las entidades de educación superior, deben ser replicables y pertinentes. Replicables en el sentido de ser sostenibles a través del tiempo, que permitan su crecimiento, y que sea pertinente al tipo de usuario al que va dirigida, y a las comunidades donde se instala el programa (Castro, Frites, Vargas, 2016). Cuando las estrategias son particulares e individuales para cada estudiante, no se logra cumplir con las condiciones anteriormente planteadas, generando procesos de integración al margen, sin lograr una política de cambio dentro de las instituciones adscritas al programa. La transversalización de los programas de acompañamiento debiese ser el objetivo de las instituciones de educación superior, para lograr así la consolidación de una política y no parecer una iniciativa aislada, que además no cumpla los objetivos planteados. Esto supone repensar la institucionalidad de las entidades de educación superior que son parte del programa, ya que, al buscarse la inclusión, no sólo es pertinente generar las condiciones para el acceso, sino que las estructuras deben adecuarse a los nuevos usuarios de la educación superior para lograr el objetivo principal, que es su egreso del programa al que accedieron (Castro, Frites, Vargas, 2016; Mauna, 2013; Díaz-Romero 2010).

### **3.4 Acompañamiento y Seguimiento a Estudiantes de Educación Superior.**

Los programas de acompañamiento a estudiantes han sido desarrollados en diversos países debido al creciente nivel de priorización que se ha dado de los temas de inclusión en las políticas públicas, favoreciendo así la permanencia y titulación de estudiantes desfavorecidos económica, social y/o culturalmente (Ayala et al, 2012). Esto además se acompaña con

Proyectos Institucionales de Entidades de Educación Superior que deben ser coherentes con las nuevas políticas gubernamentales. Algunos ejemplos que desarrolla Van Stolk son:

*“En Australia, el Programa de Apoyo a la Equidad en Educación Superior entrega fondos a programas que las IES han desarrollado para abordar la equidad (Van Stolk, 2007). En Irlanda, desde el año 2000, la máxima autoridad en educación superior cuenta con una iniciativa denominada Retención Estudiantil, a través de la cual entrega recursos a programas piloto en las instituciones de educación superior para entender de mejor manera las causas de la deserción estudiantil y cómo aumentar la retención (Van Stolk, 2007). En el caso de EE. UU., el Ministerio de Educación mantiene el Programa de Servicios de Apoyo Estudiantil cuyo propósito es aumentar la retención y tasa de graduación de estudiantes universitarios. A través de un fondo competitivo, las IES se adjudican recursos para desarrollo académico, iniciativas de apoyo y motivación a estudiantes para que terminen exitosamente sus estudios” (Ayala et al, 2012:148)*

En el contexto nacional, existía una visión “privatizadora” del fracaso académico, donde el estudiante era el único responsable de no lograr el acceso y permanencia en educación superior, dejando de lado las condiciones de acceso inequitativas del sistema que se han abordado en los apartados anteriores. Lo que se propone desde la perspectiva actual de las políticas de educación superior, es que los resultados académicos individuales son responsabilidad compartida tanto de los estudiantes como de las entidades de educación superior (Ayala et al, 2012).

### **3.5 ¿Cómo estudiar la experiencia universitaria? Participación Estudiantil en Educación Superior: Inclusión como parte del éxito del proceso educativo**

Tomando en cuenta la perspectiva de Justicia Social, que implica no sólo justicia distributiva, sino que se requiere de representación y participación de los estudiantes antes segregados en la educación superior, para lo que se hace necesario conocer sus comportamientos, ideas y dinámicas de relación en el entorno universitario (Zapata et al. 2018).

El “Compromiso Estudiantil” es una perspectiva de análisis que se ha desarrollado en Estados Unidos y Australia, donde se ha estudiado la relación positiva que existe entre las actividades

estudiantiles intencionadas por las instituciones y el desarrollo exitoso de la experiencia estudiantil incluyendo satisfacción, retención-persistencia, logros académicos y compromiso social (Pineda-Báez et al, 2014). Zapata et al. la define como “el estado psicoafectivo persistente caracterizado por el rigor y energía que los estudiantes ponen respecto a sus estudios, particularmente hacia su aprendizaje... pese a los contratiempos y dificultades que puedan existir” (2018: 209). En este sentido, el marco de referencia se centra en las interacciones que existen entre los recursos (tiempo, esfuerzo, financieros, personas, etc.) comprometidos por los y las estudiantes y las instituciones educativas de las que son miembros para optimizar la experiencia estudiantil, mejorar los resultados de aprendizaje, y el desarrollo actitudinal de los estudiantes, al mismo tiempo que esto supone ventajas comparativas para las instituciones respecto a sus indicadores y prestigio/imaginario de la institución.

Múltiples autores, como Kuh, Coates, Pike, Lizzio & Wilson (En Trowler, 2010), entre otros, han estudiado este fenómeno, desde diferentes conceptualizaciones y clasificaciones que se han acuñado, algunos centrándose en el papel de las instituciones, otros desde una mirada del rol del estudiante.

Desde una mirada general, existen dimensiones del compromiso estudiantil, en el que se reconocen, el compromiso conductual -comprometerme con el cumplimiento de normas-, el compromiso emocional -interesarse y desarrollar sentido de pertenencia- y el compromiso intelectual (cognitivo) -compromiso con el aprendizaje y disfrutar el desafío- todos los que pueden interactuar, además de poder presentarse en polos, ya sea con carácter positivo -en el que se sitúa un perfil participativo- o un perfil de apatía, que sería el polo negativo del compromiso, señalando que esta definición es de carácter teórico y no moral (Trowler, 2010).

Kuh (En Trowler, 2010) se centra en el esfuerzo de los estudiantes para participar en actividades que les permiten llegar a las expectativas que la institución tiene de ellos, y cómo la institución los incentiva a participar de ellas. Coates (En Trowler, 2010) por su parte, compara los elementos académicos y los no académicos, mencionando algunas dimensiones de análisis, como lo son, el aprendizaje activo y colaborativo, la participación en actividades

académicas, la comunicación con los académicos y docentes, el involucrarse en experiencias que permitan tener aprendizajes significativos y la legitimación de éstos. Estos ítems o características en Estados Unidos y Canadá son medidos a través de escala de compromiso llamada National Survey of Student Engagement (NSSE), AUSSE en Australia, encuesta que mide:

- Desafío académico
- Aprendizaje Activo y Colaborativo
- Interacciones con el cuerpo académico y el personal administrativo
- Enriquecimiento de experiencias educacionales
- Apoyo Institucional.

En este sentido, en los países mencionados, existe un gran desarrollo investigativo acerca de las trayectorias y los aprendizajes de los estudiantes, ya que esta encuesta de satisfacción se ha aplicado sistemáticamente desde el año 2000, en aproximadamente 1.500 instituciones de educación superior en Estados Unidos y Canadá, proporcionando información sobre la experiencia educacional ofrecida por esas instituciones y los contextos individuales de los estudiantes (Pineda-Báez et al, 2014). Esta encuesta además ha sido traducida al español y utilizada en México, Puerto Rico y España (Pineda-Báez et al, 2014).

En Chile el desarrollo de la perspectiva de Compromiso Estudiantil es reciente en términos teóricos, sugiriendo que existe relación entre la experiencia estudiantil y el desempeño, la evidencia empírica es limitada (Zapata et al. 2018). Zapata, Leihy & Theurillat (2018) adaptaron y validaron el cuestionario de evaluación de compromiso estudiantil para las universidades chilenas, concluyendo que si bien es necesario realizar ajustes a este instrumento, se hace indispensable utilizarlo de manera extensiva para generar estadísticas sobre la experiencia estudiantil, para conocer sus necesidades y expectativas, y así generar las mejorar institucionales para mejorar los resultados, sobre todo en el contexto de creciente diversidad.

### **3.6 Implementación del PACE: ¿Desafía la gestión de las IES?**

Si bien existen características individuales, familiares y escolares que inciden en las trayectorias estudiantiles, las Instituciones de Educación Superior tienen un rol relevante en las decisiones que éstos puedan tomar, pues sus acciones influyen en su actuar estudiantil (Santelices et al, 2018), por lo tanto, la organización interna emerge como una dimensión relevante a considerar cuando se implementa un programa gubernamental, sobre todo porque al tener como propósito el éxito en la trayectoria académica de los y las estudiantes, requiere de cambios organizacionales para adaptarse a este nuevo contexto en el que se desenvuelven las IES.

Las IES requieren ser organizaciones inteligentes, que sean capaces de aprender de su propia experiencia, además de lograr una adaptación oportuna al contexto en el que se desenvuelven para lograr ser entidades que permiten las transformaciones sociales (Garbanzo-Vargas, 2016), más que seguir perpetuando las inequidades, como se ha mencionado anteriormente. A esto se suma, la necesidad de generar condiciones de aseguramiento de la calidad -una práctica cada vez más generalizada en Chile- lo que genera la necesidad de documentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias, destrezas y habilidades adquiridas -o no- por los y las estudiantes (Zapata et al, 2018). Existe, por tanto, una necesidad de responder eficazmente a los cambios, para lograr sostenibilidad y posicionamiento de las instituciones, sobre todo, en las instituciones selectivas y prestigiosas (Santelices et al, 2018), por la visibilidad que les dan a los procesos de equidad e inclusión. La modificación en las exigencias del entorno por dar cupos equitativos y el cambio en la composición del estudiantado cambia también las estructuras organizacionales, las competencias exigidas al personal de las distintas áreas, los procesos curriculares asociados, modificaciones en el actuar académico, los procesos de gestión, la distribución de recursos, entre otros (Garbanzo-Vargas, 2016). Estos cambios son profundos, y requieren de liderazgos que sean innovadores, transformadores y sobre todo debe ser compartido y distribuido dentro de la organización para que logre generar los cambios antes mencionados, y que sea un objetivo de la institución propiamente tal y no de los individuos (Álvarez, Torres & Chaparro, 2016).

Cuando se habla de liderazgo en educación superior, es necesario señalar, que debe estar enfocado al desarrollo, al cambio y al dinamismo que implica la exigencia de los contextos actuales, teniendo una visión sistémica de los fenómenos, asumiendo así el liderazgo de manera estratégica, política y pedagógica (Garbanzo-Vargas, 2016), lo que es fundamental para lograr las redes de trabajo necesarias para generar la mejora continua (Álvarez, Torres & Chaparro, 2016).

Uno de los desafíos que se presenta en las IES selectivas y prestigiosas, es que son instituciones con basta trayectoria donde los cambios tienden a tomar más tiempo, requiere de liderazgos transformacionales que tengan las voluntades de hacer las transformaciones requeridas, generando las políticas de inclusión, los recursos necesarios para adoptarlas, como son la ampliación y profesionalización de los equipos a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y lograr la adopción de las políticas en toda la institución, sobre todo aquellas que tienen una estructura orgánica compuesta de variadas unidades académica.

#### **4. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

##### ***4.1 Problematización***

En consistencia con lo señalado en el marco conceptual, el problema principal de esta investigación es la necesidad de contar con información cualitativa respecto a la trayectoria y las experiencias que los y las estudiantes de ingreso PACE han tenido durante el primer año de estudios en educación superior, y en particular, conocer la evaluación que hacen estos estudiantes de los acompañamientos otorgados por la Universidad de Chile, tanto a nivel central como en la propia Unidad Académica. Describir estas experiencias permiten documentar, registrar y hacer gestión por parte de la Institución de Educación Superior, ya sea para procesos internos como para rendir cuentas al Ministerio sobre la política pública que se está desarrollando.

La justificación para realizar una evaluación cualitativa es que permite adecuarse a las necesidades de los beneficiarios y beneficiarias del programa, considerando que, durante los años 2017 y 2018, periodo abordado en esta investigación, la Unidad de Aprendizaje de nivel Central realizó estudios de caracterización y evaluación de avance académico por semestre estudiantes de ingreso PACE, pero no uno sobre cuáles han sido sus experiencias durante este periodo. Tal como señala Santelices et al (2018) existen distintas dimensiones asociadas a la decisión sobre la selección de una carrera universitaria, como también en la permanencia dentro del sistema, donde se consideran elementos individuales de cada estudiante - características demográficas, capital cultural y social- como elementos institucionales y de políticas educacionales. Lograr identificar cómo esas características y factores pueden influir en la trayectoria de los y las estudiantes, sus decisiones de permanecer o desertar y en los resultados académicos, resulta clave para poder generar procesos de mejora continua de los procesos de acompañamiento y saber qué elementos priorizar para lograr el objetivo principal del PACE, el que es, la titulación efectiva de los y las estudiantes que ingresan a través de este sistema, todo esto revisado desde una perspectiva de inclusión y justicia social, considerando si se cumplen o no los preceptos anteriormente señalados

Del análisis realizado en la problematización se desprenden las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las estrategias de acompañamiento que han utilizado las distintas unidades académicas? ¿Existen semejanzas en la forma de llevarlas a cabo?
- ¿Hay coincidencia con el diseño realizado desde servicios centrales de la Universidad?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los y las estudiantes que ingresaron a través del Programa PACE a la educación superior el año 2017 de cómo se ha llevado a cabo el sistema de acompañamiento que ha otorgado cada unidad académica de la Universidad de Chile? ¿Qué factores personales o del contexto influyen en esa percepción?
- ¿Cuáles han sido las iniciativas más valoradas por los estudiantes? ¿Aseguran estas estrategias la permanencia en la educación superior?

#### **4.2 Objetivo General**

Describir la percepción de la experiencia que tienen los y las estudiantes de ingreso PACE 2017 en la Universidad de Chile durante el primer año de ingreso a la Educación Superior indagando en la evaluación que realizan del sistema de acompañamiento implementado por la universidad, con el fin de recabar información de primera fuente por parte de los beneficiarios del Programa, y ver si la Universidad cumple con el propósito del Programa que es lograr la permanencia y titulación de estos estudiantes.

#### **4.3 Objetivos Específicos**

- Definir cuáles son los componentes de los sistemas de acompañamiento de las diferentes unidades académicas de la Universidad de Chile.
- Caracterizar a los y las estudiantes que ingresaron vía PACE a la Universidad de Chile, el año 2017.
- Recolectar y describir las percepciones de los y las estudiantes sobre la experiencia en educación superior durante el primer año de ingreso.
- Definir dimensiones que influyen en la percepción que tienen los estudiantes de su experiencia en educación superior.
- Generar recomendaciones a la institución en base a la evaluación que hacen los y las estudiantes del sistema de acompañamiento, respecto a cómo es vista la gestión de la inclusión y la capacidad de generar compromiso por parte de la institución.

### **5. MARCO METODOLÓGICO**

En este estudio se utilizará una metodología cualitativa, pues la pregunta que se intenta responder es acerca de las percepciones que los y las estudiantes de ingreso PACE tienen del acompañamiento que la Universidad de Chile realizó en su primer año de estudio. Se indagará en el caso de la universidad en particular y no del programa PACE completo, por lo tanto, su fin no es analizar una gran muestra de casos para lograr generalizar o sistematizar una teoría,

sino más bien, focalizarse en las particularidades del caso, desarrollarlas, y destacar su relevancia desde una interpretación de significados.

Dadas las características del problema de investigación, se está frente a un estudio descriptivo, ya que si bien el programa PACE es nuevo y hay pocos estudios sobre su evaluación, si existe literatura acerca de seguimientos de estudiantes en educación superior y de programas propios de las IES como se pudo evidenciar en el capítulo anterior (Santelices et al., 2018).

El tipo de investigación que se utilizará será el estudio de caso. Los estudios de caso abordan un caso particular en toda su complejidad. Para Stake (1999) este tipo de investigaciones son efectivas para realizar evaluaciones de programas. En este sentido, es un diseño óptimo para abordar la relación entre las percepciones de los y las estudiantes y el Programa PACE, ya que esta indagación permite evaluar desde la perspectiva de los usuarios -en este caso, los estudiantes- cómo evalúan la implementación, y permite realizar mejoras de manera oportuna, considerando que el año 2017 es el primero en que ha existido el mecanismo de ingreso a través del programa (Arnal, Del Rincón y Latorre en Álvarez y San Fabián, 2012).

La particularidad que muestra este estudio de caso radica fundamentalmente en dos ámbitos: el primero acerca de lo contingente que es el problema, ya que se pretende recoger las impresiones que los estudiantes tienen de un programa que está en desarrollo, lo que permite generar información relevante para quienes están a cargo de llevar a cabo los procesos de acompañamiento. En este sentido, se trata de un estudio intrínseco, en base a las necesidades de la institución, lo que se refuerza además con el hecho de que cada institución decide el tipo de acompañamiento que realizará. La evaluación permite generar mayores perspectivas de que se está haciendo bien y que se podría mejorar. El segundo punto se relaciona con la institución elegida, ya que, al tener una estructura compleja, de trayectoria y descentralizada permite abordar sub-casos dentro de un mismo fenómeno, permitiendo hallar similitudes como diferencias de los componentes asociados al acompañamiento a los y las estudiantes. Por otra parte, dada la misión de la Universidad de Chile, se espera que ésta sea un actor clave y referente en el desarrollo de las políticas públicas, particularmente aquellas que se

relacionan con la inclusión y la equidad, dadas las prioridades señaladas en la justificación del proyecto, que se destacan particularmente por la tradición selectiva que ha tenido la universidad.

El estudio de caso se adapta de mejor manera tanto al objetivo como a las limitantes que se tienen para realizar el estudio. Básicamente la idea es describir cuáles han sido las experiencias de los y las estudiantes, y no dar recomendaciones de cuáles serían las mejores prácticas o ponerlas a prueba como supondría un proyecto de intervención, como tampoco se espera abordar los aspectos psicológicos y sociológicos del comportamiento o pensamientos de los estudiantes, algo que podría ser abordado desde un análisis de discurso o una etnografía. Para las necesidades de conocer las experiencias de los y las estudiantes, el estudio de caso es la mejor herramienta, dado que además se realizará un diagnóstico previo de cómo ha funcionado el Programa en base a datos centralizados sobre las herramientas que se han utilizado, los antecedentes y resultados académicos de los estudiantes, además del contar con contactos clave dentro de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile.

Se utilizará como instrumentos metodológicos la revisión documental y la entrevista semiestructurada. La revisión documental en primer lugar permitirá estructurar las preguntas para la entrevista que es el instrumento clave del estudio. Se busca llegar a una descripción completa de cómo ha sido la experiencia de los y las estudiantes en su proceso de acompañamiento, considerando tanto elementos comunes como diferenciadores, ya sea por carrera, unidad académica o bien por características particulares de cada estudiante (tipo de colegio al que asistieron, ciudad o comuna de procedencia, contexto sociofamiliar, etc.). Esta información fue entregada por parte de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, solicitándose que la información se tratara de manera confidencial, por lo que todos los datos entregados en el estudio se informan de manera parcial respetando los acuerdos que fueron solicitados.

Para la selección de los estudiantes a entrevistar, se consideró como universo a los 45 estudiantes que ingresaron por sistema PACE a la Universidad de Chile en el año 2017, considerando la facultad de procedencia de los y las estudiantes:

**Tabla 5.3: Estudiantes de Ingreso PACE 2017 por Unidad Académica de la Universidad de Chile**

Facultad	Nº de estudiantes PACE
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	1
Facultad de Artes	2
Facultad de Ciencias	1
Facultad de Ciencias Agronómicas	3
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	1
Facultad de Ciencias Forestales y de la Con nat	1
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	2
Facultad de Ciencias Sociales	10
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	1
Facultad de Derecho	1
Facultad de Economía y Negocios	3
Facultad de Filosofía y Humanidades	4
Facultad de Medicina	8
Facultad de Odontología	1
Instituto de Asuntos Públicos (Inap)	2
Instituto de la Comunicación e Imagen (Icei)	2
Programa Académico de Bachillerato	1

Elaboración Propia.

Se consideró a los y las estudiantes que al menos hayan estado un año estudiando la carrera a la que ingresaron, por lo que no se consideró a los 5 estudiantes en total que se retiraron voluntariamente durante el año 2017 en las facultades de Veterinaria, Derecho, Economía y Negocios, Medicina y Programa de Bachillerato, eso deja un total de 40 estudiantes posibles a entrevistar, de los que se escogió a 11 (once) estudiantes, de distintas facultades: Arquitectura (1), Artes (1), Agronomía (1), FACSIO (3), Economía y Negocios (1), Filosofía (1), Medicina (1), Odontología (1), Asuntos Públicos(1).

La elección de esta muestra es intencionada estratificada según lo señalado por Patton (1990), en la que se selecciona casos combinados para lograr identificar las variaciones de las experiencias de los casos seleccionados, pero también permite identificar núcleos en común. La selección de estudiantes a entrevistar se hizo por área disciplinar de las facultades en las que se encuentran cursando sus estudios, y homogéneos en el sentido que todos los estudiantes seleccionados durante el año 2018 aún eran alumnos regulares en la Universidad.

Por otro lado, al ser estudiantes de ingreso PACE tienen en común el tipo de institución escolar de la que provienen, situación socioeconómica, capital cultural, entre otras. Poder diversificar la muestra en base a las distintas realidades que se presentan en la misma institución es clave para revisar la experiencia de cada estudiante en su desarrollo universitario y en el acompañamiento que han recibido. En este sentido, se contactó a estudiantes de todas las Unidades Académicas que seguían teniendo estudiantes regulares, pero no fue posible contactar o se negaron a participar estudiantes de Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Forestales, Química e Instituto de Comunicación e Imagen. De todas maneras, se logró abarcar los distintos campus y disciplinas.

La pauta de entrevista (ver Anexo N°4) aborda diversas dimensiones de la experiencia universitaria, dimensiones que fueron definidas en base al marco teórico de Compromiso Estudiantil y Satisfacción Estudiantil, revisados en el apartado anterior, las que nutren el objetivo de la investigación, y de las que se pueden sustraer dimensiones relevantes, de las cuales además se extraerán los códigos para el análisis de resultados:

- Asuntos Académicos
- Institucionalidad y Pertenencia
- Ambiente en el Espacio Universitario
- Vida estudiantil y participación
- PACE y acompañamiento.
- Características particulares de los/las estudiantes.

El análisis de la información se realizó entonces en base a estas dimensiones, con una codificación axial, realizada del análisis de contenido de las entrevistas revisadas. Esta codificación se realizó a través del software metodológico Atlas Ti en forma de redes de codificación, las que se realizaron de manera emergente una vez realizadas las entrevistas.

**Tabla 5.4: Caracterización General de Estudiantes Entrevistados(as):**

Estudiante	Género	Región de Procedencia	Hijos	1ra Generación con Estudios Universitarios	Estudia y Trabaja a la vez	Situación Académica 2017	Situación Académica 2018
E1	M	R.M Santiago	NO	SI	NO	Regular	Regular

E2	F	R.M Santiago	NO	SI	NO	Regular	Regular
E3	M	R.M Santiago	NO	SI	NO	Regular	Postergación de Estudios
E4	F	R.M Otra Provincia	NO	SI	NO	Regular	Regular
E5	F	R.M Santiago	NO	SI	NO	Regular	Regular
E6	M	Región Zona Sur	NO	NO	NO	Regular	Regular
E7	F	Región Norte Grande	NO	SI	NO	Regular	Regular
E8	M	R.M Otra Provincia	NO	NO	NO	Regular	Regular
E9	F	R.M Otra Provincia	NO	SI	SI	Causal de Eliminación	Regular
E10	F	Región Centro Sur	NO	SI	SI	Postergación de Estudios	Regular
E11	F	Región Centro Sur	NO	SI	NO	Regular	Regular

Elaboración propia, con información entregada directamente por los y las estudiantes entrevistados.

## 6. RESULTADOS

### **6.1 Revisión documental: La trayectoria de las estrategias de acompañamiento en la Universidad de Chile**

De la información que se pudo recopilar en los documentos oficiales de la Universidad de Chile, se puede señalar que el 2016 se comenzó a trabajar en las estrategias de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE, para abordar las necesidades académicas, económicas y psico-educativas.

Las actividades que se planearon incluyen: diagnóstico, difusión e inducción, nivelación académica y apoyos transversales. Respecto a los apoyos transversales, en enero de 2017 se parte con el Programa de Mentores, proceso que fue liderado por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. En esta iniciativa se sumaron 22 académicos de las distintas Unidades Académicas, teniendo por objetivo el acompañar a los y las estudiantes y apoyarlos en la

integración, en la generación de autonomía y responsabilidad durante su trayectoria. Se espera de los mentores que estos sean agentes de cambio institucional al acompañar la experiencia de estos estudiantes. Este proceso es monitoreado por la Vicerrectoría y la Unidad de Aprendizaje de nivel central para lograr conocer cuáles eran las percepciones de los académicos de los y las estudiantes de ingreso PACE como también conocer cuál era la visión de los propios estudiantes. Lo que se encontró en esa evaluación fue que, primero, no hubo respuesta de todos los mentores a la solicitud de la ficha, además de constatar que la comunicación con los estudiantes es generalmente a través de redes sociales y correo electrónico, que el contacto es al menos una vez por semana, que los mentores en algunos casos no saben si los estudiantes reciben o no acompañamientos adicionales por parte de la Unidad Académica a la que pertenecen.

En los documentos analizados, se puede reconocer por tanto, que hay acompañamientos que son diseñados, implementados y monitoreados por nivel central, con coordinación de las Unidades Académicas, pero a pesar de que se dan los lineamientos y mecanismos a seguir, no todas las Unidades lo cumplen de la manera solicitada, esto se refleja por ejemplo, en que la mayoría de los monitoreos del Programa de Mentores -el único acompañamiento central creado para el Programa PACE exclusivamente- reflejan que no se cumplen con los objetivos de seguir la trayectoria de los y las estudiantes, ya sea porque los estudiantes no lo han permitido, o porque los académicos no han hecho un seguimiento más acabado de los estudiantes, esto también tiene que ver con los contextos y culturas de cada Unidad Académica, donde si bien existe un programa común, se realiza de distintas maneras dependiendo de las personas a cargo.

Por otro lado, los estudiantes de ingreso PACE también tienen la posibilidad de participar en acompañamientos que no son exclusivos, como son las Tutorías Integral Par o el Programa de Lectoescritura, lo que permite generar más apoyos además del programa de Mentores, pudiendo así suplir el rol del programa en alguna de las necesidades de los y las estudiantes.

En los documentos oficiales analizados, no se explicitan los acompañamientos recibidos por los y las estudiantes en cada Unidad Académica, por lo que las entrevistas son la forma de conocer esos programas, en palabras de los propios estudiantes.

Respecto a los rendimientos académicos, se presenta tabla 6.5 con datos relevantes para la investigación, información que fue entregada por la Unidad de Aprendizaje.

**Tabla 6.5: Información sobre Rendimiento Académico Estudiantes entrevistados(as) a 2019**

Estudiante	Cursos Aprobados	Cursos Reprobados <sup>9</sup>	Cursando	Información adicional.
E1	31	2	6	
E2	28	4	5	
E3	15	9	4	2 veces en causal de eliminación, en proceso de renuncia.
E4	11	9	4	2 veces en causal de eliminación
E5	14	4	4	Postergó un año.
E6	24	3	6	
E7	28	1	4	
E8	26	0	5	
E9	20	8	8	1 vez en causal de eliminación
E10	9	8	4	Postergación anual
E11	16	7	3	1 semestre postergado.

Elaboración propia, con información entregada por la Unidad de Aprendizaje.

En cuanto a los resultados académicos, las experiencias de los y las estudiantes entrevistados son variados, y no se puede sacar una conclusión de esta información, más bien, es un aporte que permite ir contrastando con la información que entregan en las entrevistas realizadas. Tal como se señaló en apartados anteriores, la sola estadística no nos da demasiada información sobre cómo ha sido el proceso y cuáles han sido los elementos que han influenciado en él.

<sup>9</sup> Reprobados se cuentan las veces de reprobación, pudiendo contabilizarse un mismo curso si se reprobó más de una vez.

## **6.2 La voz de los y las estudiantes: Análisis de las entrevistas**

Al considerar una codificación axial emergente al momento de realizar el análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se llegó a subcategorías dentro de las categorías o dimensiones que se habían considerado de manera previa a la construcción del cuestionario y el trabajo de campo.

Una vez analizadas las 11 entrevistas se llegó a la clasificación que muestra la Tabla 6.6.

**Tabla 6.6: Categorías y Subcategorías emergentes del análisis de entrevistas**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Asuntos Académicos	1.1 Rol del docente <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1.1 Dominio disciplinar</li> <li>1.1.2 Dominio Pedagógico</li> <li>1.1.3 Accesibilidad Docente</li> <li>1.1.4 Calidad de la asesoría docente.</li> </ul> 1.2 Características del proceso académico <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2.1 Rendimiento</li> <li>1.2.2 Métodos y Técnicas de Estudio</li> <li>1.2.3 Desarrollo de los cursos</li> </ul>
2. Sello Institucional y Pertenencia	2.1 Sentido de Pertenencia en la Facultad 2.2 Sentido de Pertenencia en la Universidad 2.3 Características institucionales
3. Características Personales	3.1 Características demográficas <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.1 1ra Generación con E.S</li> <li>3.1.2 Combinación Trabajo y Estudio</li> <li>3.1.3 Traslado campus-hogar</li> <li>3.1.4 Colegio de Procedencia</li> </ul> 3.2 Características sociales <ul style="list-style-type: none"> <li>3.2.1 Expectativas del entorno</li> <li>3.2.2 Relaciones Afectivas</li> <li>3.2.3 Antecedentes Socioeconómicos</li> </ul> 3.3 Características culturales 3.4 Emocionales y/o psicológicas. 3.5 Percepción personal <ul style="list-style-type: none"> <li>3.5.1 Auto percepción</li> <li>3.5.2 Autoevaluación proceso universitario</li> </ul> 3.6 Gestión del Tiempo

<b>4. Vida estudiantil</b>	4.1 Participación 4.1.1 Actividades extracurriculares dentro de la universidad 4.1.2 Actividades extracurriculares fuera de la universidad 4.1.3 Participación en otras actividades académicas 4.2 Relaciones Interpersonales 4.2.1 Amistad en la Universidad 4.2.2 Apoyo entre pares 4.3 Adaptación a la vida universitaria
<b>5. Ambiente en la Facultad/Campus</b>	5.1 Acceso a la información 5.2 Interacciones dentro de la Universidad 5.2.1 Interacción con trabajadores 5.2.2 Interacción con autoridades 5.2.3 Otras Interacciones. 5.3 Infraestructura y equipamiento
<b>6. Programa PACE</b>	6.1 Acompañamiento en Enseñanza Media 6.1.1 Conocimiento del Programa 6.1.2 Proceso de acompañamiento E.M 6.1.3 Postulación y Matrícula 6.2 Acompañamiento en Educación Superior 6.2.1 Componentes del acompañamiento 6.2.2 Descripción de acompañamiento 6.2.3 Evaluación del proceso

Elaboración Propia.

Se constata la pertinencia del estudio, ya que existe diversidad de realidades en las experiencias de los y las estudiantes, que enriquecen la evaluación de las acciones llevadas a cabo por la Universidad de manera centralizada, como también, por cada unidad académica, aportando con la valoración que los propios estudiantes dan a cada dimensión abordada y a la acción de acompañamiento propiamente tal, como también las distintas dimensiones que se relacionan con su trayectoria estudiantil. Es importante volver a recalcar que este estudio es de percepciones y lo que busca es describir de acuerdo con las experiencias que los propios actores relatan, no obstante, se omitieron algunas palabras o frases que pudieran evidenciar su carrera de origen y con esto ser identificados en sus unidades académicas.

A continuación, se presentarán los principales hallazgos por dimensión analizada agregando algunas de las citas que refuerzan los conceptos expuestos:

### 6.2.1 Asuntos Académicos

En las entrevistas se hacen latentes las diferencias y especificaciones propias asociadas a las disciplinas: la valoración de las clases y la percepción de dificultades y ventajas, pasan por el tipo de curso y de prácticas desarrolladas en sus propias facultades, que difieren de un estudiante a otro. Esto se relaciona directamente con la percepción que los entrevistados tienen del rol de los docentes, generando una visión común del alto dominio disciplinario que demuestran los académicos, pero que esto no se condice con su dominio pedagógico en el que los estudiantes tienden a una visión más crítica, en la que se pone en cuestionamiento si los docentes son capaces de transmitir los conocimientos adquiridos en sus especializaciones correspondientes. Existe una visión compartida de que los y las docentes son accesibles a los y las estudiantes, en cuanto a responder dudas de clases, considerar solicitudes, conversar sobre temas afines, o incluso posibilidad de trabajar con ellos, no obstante, los y las estudiantes entrevistadas suelen tener una relación más distante, observando estas actitudes más que poniéndolas en práctica, también uno de los relatos señala que hay temor de quedar de ignorantes frente a los docentes, lo que se relaciona con la autopercepción que los estudiantes tienen de ellos y su capital cultural.

*“En cuanto a la accesibilidad, yo no he ido más allá de hablar en clases, de aportar... no me he acercado mucho más, pero sé, por lo que he visto, de que sí son accesibles, se puede llegar a trabajar junto a ellos hasta en sus investigaciones, forman equipo con los ayudantes... Si, los docentes son la cara más visible de, para mí, de la institución...” E1*

*“...Bueno, con todos los profes se puede acercarse uno y hablar, pero nunca tuve como la necesidad de acercarme a algún profesor a hablarle de algún tema, así como oiga ayúdeme, no, nunca tuve como esa instancia, pero yo sé que si se hubiese dado la oportunidad de hacerlo o si fuese necesario, yo sé que hubiesen estado dispuestos, los profes siempre, por lo menos los que me han tocado, han sido... así como... abiertos a los alumnos...” E4*

*“Si, hay muchos que están disponibles, pero otros que... me ha pasado con experiencia de mis compañeras, que igual no se sienten bien porque hay profesores como que a uno lo toman como de ignorante, ah no pero esto lo tenías que aprender en el colegio, o por qué estai aquí si no sabi esto, lo más básico...entonces uno igual después se siente como incómoda al preguntar, porque uno dice que me dirá ahora o.... pero hay muchos profesores que tienen la disponibilidad o uno les manda un mensaje, o juntemonos o te explico, entonces es como una variedad...” E10*

Parte de las frustraciones que se ponen de manifiesto por parte de los estudiantes es la baja o nula capacidad de planificar sus estudios, sin tener manejo de métodos y técnicas de estudios acorde a sus propios estilos de aprendizaje, apareciendo así el sentimiento de frustración por tener notas bajo 4,0, teniendo que optar por descargar ramos, algunos reprobando, además de tener que sacrificar parte de sus actividades personales para dar abasto con el estudio. Esto cobra relevancia además en contextos donde estos estudiantes fueron destacados en rendimiento en sus respectivos establecimientos de enseñanza media, por lo que parte de la adaptación a la vida universitaria ha sido tener que lidiar con la frustración, además de tener relación con las expectativas del entorno.

*“Sí, y estoy con ella todavía -profesora particular-, me hace clases. Y así como que pude empezar a nivelarme, porque no tenía nada de base, yo no conocía nada, y como, me dijo “sin esa base tu no podis empezar a hacer los ejercicios que hacen aquí”, porque eran como cuatro años de... como de vacío, entonces no tenía como compararme con los de aquí...” E2*

*“O sea, si, tuve que aprender a estudiar de partida, a darme el hábito de leer, porque yo en el liceo no tenía hábitos de lectura, solamente leía, no sé, los libros que eran para lenguaje, historia, y cosas así, lo único para lo que me preparaba era para hacer los libros de contabilidad, de no sé, si tenía que hacer algún informe, un ensayo sobre administración o exportación y cosas así...” E4*

*“no solamente me tenía que quedar con lo de la clase, sino que leer cosas aparte de la clase, que es un cambio bastante radical con respecto a los liceos, que uno se queda con lo de la clase y con lo de la clase le alcanza para sacarse un 7, en la universidad olvidalo, o sea con lo de la clase no alcanza para mucho...” E8*

En este sentido, es relevante volver a plantear una de las características demográficas: El 58% de los estudiantes de ingreso PACE en la Universidad de Chile, durante el 2017, provienen de liceos técnicos, los que se especializan en ciertas áreas, dejando de lado las asignaturas base de los colegios científico-humanistas y que son críticos en los ramos iniciales de las carreras de Educación Superior, sobre todo aquellos asociados a las ciencias básicas, lo que supone una desventaja para estos estudiantes. La Universidad ha generado una prueba diagnóstica de ciencias básicas, la que se aplica a aquellas carreras que requieren de esos conocimientos en los primeros años, para saber cuál es el nivel de los estudiantes al

inicio de la carrera, y cuáles son las necesidades reales de los estudiantes para lograr avanzar en su trayectoria académica.

### **6.2.2 Sello Institucional**

Existe un relato común de los entrevistados, ya que les cuesta sentirse parte de la Universidad de Chile como institución. Hay mayor cercanía emocional con las facultades propiamente tales, y otros estudiantes que señalan no considerar pertenencia en absoluto.

Sí hay una percepción sobre la universidad, donde conceptos como el prestigio, el acceso al conocimiento, la pluralidad, el respeto y la diversidad están presentes en el discurso, que la Universidad tiene un impacto más allá del aula, en su entorno, y más a largo plazo en la sociedad. Tienen la mirada de ser afortunados de tener la oportunidad de poder vivir esta experiencia. Esto último además complementado con una percepción de que sólo por la existencia del Programa PACE pudieron acceder a estudiar en esta Casa de Estudios, percepción que se hace latente a lo largo de las entrevistas de los y las estudiantes.

*“...he tenido acceso a un conocimiento que es privilegiado, que es de una elite, que se ha ido construyendo y construyendo entonces eso es lo que no me gusta, que sea de una elite, que no sea realmente traspasado y que se enfoque en no sé, todavía estar, de que no se vaya mucho a la población, hacia el trabajo, que sean pocos, que todavía se mantenga mucho el trabajo puramente científico, que no se mezcle con la política, que no se mezcle con lo social, entonces son cosas que... que las pienso mucho y que me gustaría que no fuese así, me gustaría que cambiaran...” E1*

*“...Y, en sí, como que me gusta la facultad, pero como que no me siento identificada todavía, porque estoy como con todo lo de los ramos en la cabeza y no... igual quisiera, así como irme, dejar todo, pero no me arrepiento de haber entrado a estudiar aquí... era mi primera opción y quedé...” E2*

### **6.2.3 Características Personales:**

En cuanto a temas demográficos, desde las entrevistas se pudo evidenciar que 4 estudiantes son de Santiago, 3 viven en la Región Metropolitana, pero en provincias periféricas y 4 son de regiones, lo que es relevante del relato, es que esto afecta su adaptación a la vida universitaria, en términos de tiempos de traslados, tiempos de estudios en casa y en términos emocionales para quienes están lejos de sus familias regularmente.

Otro hallazgo, se centra en que la mayoría de los estudiantes no estaba trabajando al momento de la entrevista, esto particularmente por la dificultad de conciliar la actividad productiva con la estudiantil, además de contar con apoyo económico de becas, o bien de sentir que no necesitan más de lo que tienen por el momento, aun cuando les gustaría aportar en este sentido, señalan que es más factible en vacaciones.

De los 11 estudiantes entrevistados, 8 eran primera generación en la educación superior, 2 eran los primeros de su familia nuclear, y 1 solamente tenía un hermano profesional. Esto si bien, es declarado por ellos, solo por algunos se ve como una exigencia adicional o una carga que se asocia a las expectativas que el entorno hace de sus propias trayectorias, también existiendo visiones positivas de esta responsabilidad con sus hermanos, por ejemplo, para quienes tienen hermanos y/o primos menores.

Esta categoría, además, entrega información sobre la percepción que tienen los y las estudiante sobre ellos mismos, en la que se destacan, por un lado, el sentido de crecimiento personal, no sólo en lo académico sino en lo emocional y social. Los y las estudiantes tienen una alta autoexigencia, costándoles lidiar con la frustración -lo que se señaló ya en el ámbito académico- y llegando a pensar en la deserción; una frase que se señala es “llegar hasta donde se pueda” la que es señalada por varios de ellos. En esas condiciones los estudiantes además han tenido la posibilidad de conocerse: cuánto es lo que pueden dar, cuánta carga académica pueden tener, tiempos de estudio, cuándo necesitan ayuda y cuándo no, qué es lo que creen les falta además de mirarse y posicionarse entre sus pares. Si bien, muchos señalan que ha sido un proceso difícil, tienen una visión positiva de lo que han logrado durante esta trayectoria y el aprendizaje que ha significado. Un hallazgo relevante, es que la mayoría de los estudiantes en algún momento del proceso que llevan han pensado en desertar, lo han manifestado a sus cercanos y muchos tienen la idea de que no van a terminar sus estudios, es aquí donde la institución debe poner una alerta, sobre todo considerando que este tipo de estudiante tiene mayor tendencia a la deserción.

Respecto a los temas emocionales, un elemento fundamental es el apoyo de personas externas a la universidad, sean la familia, amigos u otra persona cercana que les de contención, pero

a la vez, es una de las principales afecciones no tener el tiempo necesario para compartir con ellos.

*“porque también soy el primer hijo de mi familia en entrar a la U. Tengo muchos hermanos mayores, pero ninguno entró a la U ni nada de eso. Entonces en ese sentido ya haber quedado como en una U, en alguna universidad, ya era como un desafío cumplido...” E1*

*“Sí, yo creo que sí, porque de repente igual baja la melancolía por la familia, yo tengo una hermana súper chica, no sé que de repente te lleguen mensajes así como te extraña igual como que ha uno le da lata porque...porque el hecho de que uno tenga que moverse tanto para tener un poco más de horas de sueño o de estudio igual afectan, pero en cuanto a mi rendimiento académico siento que no ha afectado de gran manera por el hecho de que igual estoy con familia, entonces no es un cambio tan radical, o sea tan brusco por decirlo así...” E8*

*“En salir, sí, sí, sí, el año pasado sí pensé y les conté a mis compañeros todo y es una...también cuesta contarle a los papás, les dije “papás, no, me quiero salir, esta carrera a lo mejor no es lo mío, no estoy segura de esto”, y les conté y dijeron “pucha ahí ve, animate a decirles a tus papás, en una de esas te apoyan todo” y les conté a mis papás y claro al principio ni es una decisión que a los papás “no que bacán que te quieras salir de la carrera, no pero siempre están ahí, pero el año pasado sí, quería irme, no quería seguir aquí” ...E11*

#### **6.2.4 Vida Estudiantil**

Se puede destacar que la mayoría de los estudiantes entrevistados no participan en ningún tipo de actividad extracurricular dentro de la universidad, ni fuera de ella, principalmente porque priorizan sus estudios y rendimiento antes que este tipo de instancias. Dos de los estudiantes participan en actividades deportivas dentro de la universidad, y dos personas participan en actividades religiosas fuera de la universidad, tipo de actividad que es la más realizada por estudiantes por este tipo de ingreso según la caracterización realizada por la Unidad de Aprendizaje de Pregrado. Los demás estudiantes señalan que hacen actividades de distracción individuales. No obstante, hay entrevistados que muestran intención de participar una vez que ya se hayan adaptado a la carga académica, incluso mencionando actividades de carácter más académico como investigaciones, ayudantías, proyectos, entre otros.

*“Es que yo soy muy trabajólico, entonces como que no, prefiero tomarme el tiempo en el estudio más que en otra cosa ¿cachai? pero si en el colegio, si lo hacía, era parte del centro de alumnos, organizaciones y cosas así, pero acá como que mas priorice este lado más... 100% al estudio!” E6*

*“He pensado en hacer alguna pero no me da el tiempo, pero he estado pensando en natación o algo, ahora este año he ido al gimnasio y hoy día fui zumba, así que eso...Ah sí, me gustaría estar en la comisión de medio ambiente, pero no he tenido tiempo, o sea, no he querido en realidad comprometerme porque sé que implica tiempo y todo...” E7*

En cuanto a las relaciones interpersonales, se destaca que los entrevistados, han podido generar amistades dentro de la universidad, en su mayoría con personas con características similares, o que se han conocido en el contexto de los componentes de los acompañamientos, y que se apoyan en los momentos de mayores frustraciones. Las amistades dentro del contexto universitario cobran relevancia para poder abordar el proceso de adaptación, generando una red de contención emocional.

*“Y como que todos teníamos como las mismas capacidades, otros que pasaban pero seguían juntándose con nosotros, y aún seguimos con ese grupo, porque nos topamos en una u otra clase y estamos juntos igual... Entonces, hacemos los trabajos afuera igual, ya tengo un rato libre, ya estudiemos esto” E2*

*“Si mucho, porque igual me dicen, si cualquier ayuda que tengai, nos avisai, nosotras te ayudamos, todo, incluso hasta en el grupo del curso, yo estoy en los dos, primero y segundo, que me incluyeron en el curso de las de primero porque, como estaba haciendo episte e historia, los lunes me tocaba todo el día con ellas, por eso si había algún trabajo, prueba, o examen, ellas avisaban o yo les avisaba cualquier cosa, y siempre como contacto mutuo, hablando constantemente...” E5*

*“Sí, yo creo que sí (ríe), somos un buen grupo de amigos, así que si tengo un problema o algo puedo contar con ellos, o en diferentes ámbitos, no solamente de la universidad... Sí, totalmente, o sea, eso, como antes con los que me relacionaba por lo general eran grupos de estudio no más, como que no sentía ese apoyo que tengo ahora, ahora siento que puedo hablar de otra cosa que no es la universidad, o si tengo un problema puedo recurrir a ellos” E7*

### **6.2.5 Ambiente de Facultad/Campus**

En las interacciones que se dan dentro de la Universidad, se valora la interacción con personas de diversas realidades sociales, económicas, culturales y religiosas, aunque hay parte de los entrevistados que dicen sentirse incómodos con las diferencias socioeconómicas, como también cuando sienten que sus opiniones son minoritarias entre sus compañeros, pero

advierten que siempre ha sido en ambiente de respeto. Por otro lado, los estudiantes observan como cara visible de la institución a los y las docentes, teniendo contacto esporádico con las autoridades y equipos de gestión, aun cuando hay casos en los que estas autoridades han sido de apoyo en momentos que lo han requerido.

*“También he tenido tiempo para hablar con la asistente social, por el mentor, porque se juntaron como el psicólogo, la asistente social y el mentor hablar como relacionado con todos los del PACE, el año pasado éramos dos po, uno de recursos y yo, y como que nos guiaban por la toma de ramos, nos aconsejaban si botar este o botar este otro, que ramos tomar y todo” E2*

*“Como más socioeconómica de lo que podía ver, pero donde no conversaba mucho con ellos, no pude conocer como su visión política ni religiosa...podía ver las distintas clases económicas, de dónde venía cada uno, quien era mas cuico (sic) ... No, igual me molestaba un poco los que tenían más plata por así decirlo, como que no me acerqué a ellos, trataba de evitarlos un poco”. E3*

*“estuve como una semana, incluso vine a hablar con la jefa de carrera, para decirle que ya no, que me congelara, que me echara, no sé, cualquier cosa, pero ya no quería seguir estudiando, pero hablé con ella y ella me dijo que me estaba llendo bien, que no me fuera, entonces como que, necesitaba a alguien que hablara conmigo y me dijera pone los pies en la tierra, estai bien, te estás quizás ahogando en un vaso de agua, pero en ese momento yo estaba mal, de verdad muy mal y no tenía el tiempo para nada, pero ahora que se acabó todo es como que he vuelto a la normalidad, estoy un poco más tranquila, tengo un poco más de tiempo de cierta forma, pero aún así la carga ha sido mucha...” E4*

*“Hay gente con otro nivel socioeconómico, o con otras religiones, entonces, o sea, igual me ha servido para ver, como que siento que en mi vida siempre he conocido siempre igual diversa, entonces como que no me impactaba tanto, pero si igual por ejemplo el nivel socioeconómico eso si me impactaba a veces. Como que siempre me había relacionado con personas que tenían un nivel socioeconómico parecido, entonces igual como ver gente que tenía un mayor nivel socioeconómico igual era como un poco impactante en cierto sentido, por las cosas, como las toman o lo que ellos valoran, entonces, eso, pero con respecto a lo demás, no... como es lo que a ellos les tocó, no es algo malo ni bueno, pero igual como que hay cierto choque con lo que uno piensa, porque vemos las cosas diferentes también, como decía, lo que ellos valoran es muy diferente a lo que uno valora, entonces, eso, como que ha sido un poco choqueteante pero igual ha sido bien...” E7*

*“Ehh...no, no tengo ninguna relación con ellos, no tengo ninguna si, nada es como cosas puntuales, si yo tengo una duda voy a preguntar y listo, E11”*

Con respecto a la infraestructura y equipamiento, los estudiantes entrevistados en su mayoría no reparan en esto como una característica relevante para su desarrollo estudiantil. Si hay estudiantes que lo mencionan como una debilidad, o una decepción al momento de ingresar a la universidad, porque no cumple con sus expectativas de un espacio óptimo para desenvolverse académica como recreacionalmente.

*“pero siempre se ha mantenido la limpieza, en las salas igual como que siempre están presentes...el caballero abre las salas, lleva los materiales o prende, no sé, el data... Igual son medias helás, pero hay algunas que sí tienen calefacción pero son como unas más grandes que se ocupan cuando ya hay más gente... Y así como lo que más reclaman, yo creo que todos en general, yo no lo ocupo mucho, como la biblioteca... Que tiene igual unas partes como que se caen, así, pero estaba como en veremos...” E2*

*“Ya, y lo maaas así penca, fue eso, cuando yo llegué acá, guau, mi facultad tiene la media arquitectura, pero no es así ¿cachai?. O sea, yo se que esto pasa igual en la Universidad Católica, igual hay como de fachada una casona, pero ¿qué pasa más adentro? adentro es más interesante, entonces, pero por qué, acá no pasa eso, eso sería lo más...que no me gusta” E6*

### PACE y mecanismos de acompañamiento

#### - Antecedentes sobre el acompañamiento en Enseñanza Media:

En cuanto al conocimiento del programa, todos los estudiantes entrevistados mencionaron que en sus colegios les informaron y hablaron del programa, que les explicaron en qué consistía y que para poder acceder a los beneficios debían asistir a las actividades realizadas por las entidades de educación superior. Respecto al tipo de actividades, no hay mayores similitudes, existiendo algunas centradas en aspectos de orientación, otras en lo académico, otro en charlas, algunas se efectuaban en el colegio otras en las dependencias de la IES, dependiendo de la institución a cargo. Una de las falencias que observan los estudiantes es que se les había señalado que a través del PACE podían acceder a educación completamente gratuita, lo que con el tiempo desmintieron, ya que, como todos los estudiantes, los del PACE tenían que postular a parte a través de FUAS para obtener la gratuidad u otro tipo de beneficios otorgados por el Estado.

#### - Descripción de acompañamientos en Educación Superior:

La Unidad de Aprendizaje de la Dirección de Pregrado diseñó las Mentorías como acompañamiento específico para estudiantes de ingreso por vía PACE, las que tienen por objetivo “llevar a cabo un acompañamiento en la trayectoria de estos jóvenes, apoyando su integración, autonomía y responsabilidad, para favorecer su permanencia en la educación superior” (Universidad de Chile, 2017). Los mentores pueden ser profesores, autoridades académicas o jefes de carrera que se reúnan con los estudiantes de manera periódica, detectando sus necesidades y poniendo a disposición alternativas de acompañamiento, como son los cupos en tutorías, profesores particulares, rebaja de carga académica, apoyo para solicitud de beneficios económicos, etc.

Los estudiantes entrevistados en su totalidad mencionan el rol de los mentores como uno primordial, de los cuales dos señalan que no han tenido ningún tipo de acercamiento o ha sido casi nulo, considerándose en desventaja en ese sentido, teniendo así menor acceso a información que aquellos que si contaban con comunicación fluida. Todos los estudiantes que han tenido este apoyo institucional lo valoran como uno de los más relevantes, porque además de apoyar las decisiones académicas, conocer las disciplinas de estudio, acceso a la información sobre los procesos administrativos de la universidad, orientación y posibilidad de otros acompañamientos, reciben apoyo más personal y emocional en momentos complejos personales de cada estudiante. Los estudiantes que han tenido mejor rendimiento lo ven como una ayuda, pero que no han necesitado de manera permanente.

Otros mecanismos de acompañamiento:

- *Tutorías*: Es uno de los programas más antiguos de la política de inclusión, realizado por estudiantes de cursos superiores, haciendo clases en las asignaturas críticas de cada carrera. En el caso de los estudiantes de ingreso PACE, no evalúan las tutorías de manera positiva, considerando que estas instancias les genera más confusión sobre los contenidos que aclaraciones. Hay estudiantes que han preferido incluso no asistir a estas tutorías por gestión de tiempo.
- *Profesores particulares*: Estudiantes que han requerido apoyo específico en ciencias básicas y exactas se han apoyado con profesores en esas áreas, lo que los estudiantes valoran como uno de los componentes más efectivos para mejorar el rendimiento.

- *Psicopedagogos*: En caso de necesidad de mejorar metodologías y técnicas de estudio, es un apoyo que se ha brindado, pero de manera más específica, no es un componente generalizado en las Unidades Académicas.
- *Apoyo psicológico y/u orientación*: Este apoyo ha sido ofrecido, pero no ha sido utilizado por casi ninguno de los estudiantes participantes de las entrevistas. En tres unidades se ha hecho explícita esta ayuda directamente, en tres se apoyan de Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) u otras instituciones, y en las demás no se ha nombrado el apoyo. Todo depende de cómo el mentor evalúa la situación de los y las estudiantes.

Respecto a cuáles programas y/o acciones de acompañamiento recuerdan o han sido las más significativas para ellos, los estudiantes tienen su propia definición de cómo ha funcionado aquello:

*“Es que yo creo que no lo he necesitado, pero no quiere decir que no haya necesitado, y tampoco... ha habido un mayor trabajo en eso, por parte de mi tutora PACE o de la Universidad pudiéramos decirlo, por... eh... acompañarme a mi, o sea, me han dado varias opciones, las cuales yo he agarrado algunas y otras, de alguna manera, las he descartado porque no... no he querido, no las encontraba necesarias, pero las oportunidades han estado, y las instancias también han estado...” E1*

*“...Eran tutorías de cálculo, así que igual me servían hartito. Y después como a mitad de semestre, cuando ya me estaba echando los ramos me pusieron un tutor particular y el que más me ayudó el segundo semestre, porque a mitad del primer semestre ya no me servía de nada...” E3*

*“Yo creo que igual hay ciertos aspectos que deberían mejorar.... a ver, cómo era esto?, como, como la información darla más a tiempo, porque al principio por ejemplo no tenía idea el horario que tenía, el primer día me enteré del horario que iba a tener, como información eso falta. Pero igual me ayudaron con becas, me dieron becas internas, no... fue muy grato...” E3*

*“No, igual los tutores me ayudaron, así como cuando leía un texto, sacar la hipótesis, o sea, las tesis de los textos, la idea central, me decían que si quería buscar alguna...algo en específico, leyera de cierta forma, podía ser resumen, marcar, así, muchas cosas o si no que hiciera fichas, eh... también me dieron ellos como algunos tips, o donde buscar información, y, igual había cosas que yo había aprendido en el liceo, como para trabajar en excel, eso yo lo aprendí en el liceo, pero otros programas igual tuve que necesitar ayuda. Pero...fue eso...” E4*

*“Eh...yo creo que en realidad ayudarme así totalmente a la adaptación de la vida académica...eh, no hubo ninguna, porque igual estaban, por lo menos las actividades que tuvimos antes de entrar, en cierta forma igual estaban enfocadas a nosotros como estudiantes PACE, entonces no tanto como a la vida universitaria, pero si me acuerdo de un momento en el que tuvimos la oportunidad de hacerle...en estos encuentros antes de entrar a la U, de preguntarle a académicos, llevaron a cuatro académicos de diferentes facultades y tuvimos la oportunidad de hacerle preguntas...” E8*

*“Mejoraría el proceso de acompañamiento la verdad, porque encuentro que eso falta, por lo menos a mi me faltó eso, el acompañamiento durante el primer año. Y la información, que exista más información de los procesos...porque al final ya mandan a cursos como los procesos, pero mandan así como las fechas como en corto tiempo que se vienen, no de antes así como para uno saber de qué se trata...” E9*

*“Sí, porque ellos te decían otra cosa, que iban a estar ahí, que iban a haber personas contigo que no te iban a dejar solo todo, pero yo sentí lo contrario a lo que ellos habían prometido, porque todo lo que ellos dijeron, nunca, todavía nada ha pasado, solamente lo de la semana pasada que ella la señora de ahora se esta haciendo cargo un poco de lo que es el programa PACE, entonces pero antes nada, yo sentí como que ya hay alumnos ya y todo entraron por PACE y listo le damos la opción de entrar a la universidad y después uno tiene que verse sola no más o como puedas...” E11*

## **7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Los resultados de la investigación dan cuenta que a través de la metodología seleccionada y con las entrevistas realizadas se puede dar respuesta a los objetivos que se plantea la investigación, es decir, describir la percepción sobre la experiencia universitaria de los estudiantes de ingreso PACE de cohorte 2017.

Los hallazgos dan cuenta de cómo ha sido la experiencia universitaria de los y las estudiantes, cuáles han sido las principales dificultades, cómo las han abordado y cuál ha sido el rol de la institución en el proceso formativo y adaptación a este proceso. Se ha hecho mención del trabajo realizado por la Universidad de Chile, el énfasis ha estado en aquellos elementos que son centrales y homogéneos para todas las Unidades Académicas, como son las mentorías, las tutorías y la inducción realizada una vez matriculados a los estudiantes de ingreso PACE a la Universidad. Por otro lado, respecto a las descripciones realizadas por los estudiantes,

hay diferencias de estilos y de gestión de los mecanismos de acompañamiento en cada unidad académica participante del estudio, reflejándose en los énfasis que se dan a cada mecanismo de acompañamiento, siendo las tutorías relevantes en algunos, las mentorías en otros, las clases particulares o los apoyos de los directivos propiamente tal, son parte de las variadas experiencias de los y las estudiantes. No obstante, este resultado podría ser sólo una cuestión de percepciones y relativo a las preferencias de los y las estudiantes, recordando aquellos procesos que para ellos y ellas han sido más significativos. En este sentido, respecto a lo indagado sobre inclusión y equidad desde una perspectiva de Justicia Social, las estrategias que han sido llevadas a cabo pueden ser pertinentes a la particularidad de cada estudiante entrevistado, pero no serían replicables (Castro, Frites, Vargas, 2016) y con esto, no se conforman como medidas que tiendan a la transversalización (Díaz-Romero, 2010).

Otros hallazgos relevantes están asociados a cómo han vivido su experiencia universitaria estos estudiantes. Se pueden encontrar elementos comunes en los estudiantes entrevistados, respecto a la adaptación inicial a la carga académica que es clave, y que al parecer requiere de apoyo para poder tomar las decisiones que sean óptimas para asegurar la continuidad, tal como lo señalan autores como Cuenca (2012), Mauna (2012) y Espinoza & González (2015) se pueden reflejar en las entrevistas que existen factores familiares, culturales, sociales, económicos y emocionales que influyen en las decisiones académicas que los estudiantes puedan tomar en su paso por la educación superior. Para esto también se necesita tener mayor evidencia, y ver si existen mayores elementos en común. En ese sentido, Devés en Santelices et al (2018) señalan la relevancia de poner énfasis en la responsabilidad de la Universidad en cubrir las necesidades de sus estudiantes, sobre todo, considerando el potencial transformador de este tipo de programas en las instituciones de educación superior, sobre todo en el contexto de implementación de una política pública que debe cumplir con el mandato de lograr la titulación de los estudiantes de ingreso PACE

Una debilidad que se hizo explícita en este estudio es que no se pudo recoger ninguna de las experiencias de estudiantes que tuvieron mayores problemas de continuidad durante el primer año de estudios, o quienes desertaron o que fueron eliminados, lo que limita las posibilidades de análisis sobre las mejoras que se pueden hacer, en la gestión particular de

cada unidad académica, como desde la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado. Si bien se hizo el intento de contactar a estos estudiantes, ello no fue posible porque no respondieron las convocatorias, o bien, porque comunicaron su negativa a participar en este estudio.

Respecto a las proyecciones, se pueden afirmar dos cosas. Por un lado, que sería interesante tener la visión de las personas que han sido encargadas de gestionar los esfuerzos y los mecanismos de acompañamiento en las unidades académicas, para saber cuál es su percepción sobre el trabajo realizado, el apoyo que han recibido –o no- de los servicios centrales de la universidad, o bien, para saber cómo observaron ellos la recepción de estos mecanismos por parte de los y las estudiantes, y cuál es su evaluación de lo que se ha implementado en esta materia. Por otro lado, relevante es empezar a ampliar los estudios, generar instrumentos aplicables a más estudiantes beneficiados, y observar lo que pasa en otras entidades de educación superior, para poder generar comparaciones y ver las mejores prácticas, qué es lo que se ha hecho mal, y qué cosas se pueden compartir. Es de suma relevancia generar estas instancias, porque el mejoramiento de una política pública depende de los esfuerzos por coordinar y generar procesos de mejora continua en los espacios de desarrollo del programa PACE.

El estudio ha contemplado algunas limitaciones que han afectado el desarrollo de la investigación, y con esto, las posibles incidencias en las conclusiones y apreciaciones finales. Particularmente el problema se ha presentado en el trabajo de campo, en la disponibilidad de los y las estudiantes que cumplían con las características señaladas en el marco metodológico. Se buscaba realizar focus group que permitiera dar a conocer el relato común de los y las estudiantes participantes, pero por problemas de coordinación horaria de las distintas unidades académicas (reprogramaciones por paralizaciones, calendarios de pruebas diversos, horarios diferentes en las distintas carreras) ello no se pudo realizar. Esto significó que hubiese facultades que no fueron representadas en la muestra y otras -aquellas donde además había más estudiantes que ingresaron a través del sistema- estuvieran mayormente representadas. Además, algunos estudiantes se negaron a participar del estudio aludiendo a razones personales.

Otra limitante que debe ser considerada, es el tipo de estudio que se presenta, ya que, al ser un análisis de un caso particular, no puede extrapolarse ni menos generalizarse a las experiencias de otras universidades, sin embargo, permite facilitar el análisis interno de la institución.

Las limitantes que se presentaron en la investigación, se relacionan con el tipo de ideal de estudio de caso basado en entrevistas, por lo que no existirá el elemento observación dentro del caso estudiado, que dada la naturaleza del fenómeno, supondría involucrar a más actores, como docentes, personal de las facultades o bien a los propios estudiantes, lo que involucra necesidad de mayor rango de tiempo de trabajo, que no se alcanza a abordar en los plazos de un proyecto de magister.

La relevancia de este estudio está relacionada con la gestión universitaria, pero también a nivel de política pública. Generar información para la toma de decisiones es fundamental para procesos de mejora, para ampliación de coberturas, para la comunicación y publicidad de lo que se está llevando a cabo y para evidenciar si las decisiones tomadas han tenido buenos resultados. En cuanto al programa PACE no basta con analizar los resultados académicos de los y las estudiantes, porque efectivamente se puede evidenciar que existen brechas de las que hay que hacerse cargo, sino que también es relevante conocer qué piensan los propios estudiantes de los acompañamientos y ayudas recibidas, sí reconocen el trabajo que se hace, donde apuntan las falencias que ellos y ellas reconocen, Por sobre todo, una universidad que se define al servicio de la sociedad requiere reconocer cuál es el discurso de sus estudiantes y si este se condice con la labor que la Universidad de Chile pretende cubrir. No obstante, se debe señalar que existen fenómenos que no dependen solamente de la institución, y que requieren de esfuerzos mancomunados de los actores involucrados en esta política para lograr generar esas mejoras, pero que, de todas maneras, requieren de los testimonios de los principales beneficiarios de esta política.

Es relevante señalar que nuevos estudios en nuestro país sobre Compromiso Estudiantil (Zapata et al, 2018) dan relevancia a la experiencia de los estudiantes en su trayectoria

universitaria, no sólo considerando informes sobre su avance académico y rendimiento, sino que también respecto su experiencia en términos de relaciones interpersonales, aprendizaje, infraestructura, aprendizajes y motivaciones personales que aportan en el desarrollo de cada uno de ellos. Esto supone empezar a hacer estudios cualitativos, que abarquen más allá de los datos que se manejan en los sistemas de información.

Los programas no serán exitosos si no existe un compromiso institucional con la diversidad, que no sólo requiere del acceso del/la estudiante, sino que requiere generar los cambios que permitan a la organización adecuarse a la nueva composición estudiantil de sus programas, esto supone desafíos a nivel de liderazgo y gestión de las instituciones de educación superior, ya que requiere modificaciones estratégicas en lo político, lo estructural y lo pedagógico (Garbanzo-Vargas, 2016). Esto implica, por ejemplo, generar nuevos sistemas de admisión, generar programas de apoyo, profesionalizar los equipos de trabajo, tener instrumentos de diagnóstico -caracterización de estudiantes- modificaciones del modelo educativo, y por, sobre todo, hacer los cambios necesarios desde la academia y la docencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que sea inclusivo para todos los estudiantes. Pero no sólo debe cambiarse la práctica, sino que las normas, reglamentos deben ser revisados en base al nuevo contexto educativo que busca ser inclusivo. Esto supone mejoras en las prácticas y en las políticas de las instituciones, como señalan Booth y Ainscow (2015) valorando la diversidad en el aula, con el compromiso institucional y de los académicos de generar aprendizaje para todos y todas, esto además requiere de una modificación de las dinámicas informales que se dan dentro de las instituciones.

Es relevante que desde las universidades tradicionales y más selectivas del país se discuta y se generen nuevos métodos de acompañamiento para la permanencia y trayectoria, ya que tienen el espacio para hacerlo y ser un modelo para las demás entidades de educación terciaria. Además, es en estas instituciones donde se forman los líderes del país, y para transversalizar la idea de diversidad e inclusión, debe haber un apoyo más allá de lo técnico en las transformaciones sociales, debe permear las distintas aristas (Santelices et al, 2018). Se trata entonces, de desmitificar el concepto de “buen estudiante” -y el prejuicio de mal

estudiante- y entender que hay un contexto en el que se enmarca el desarrollo educativo de las personas.

Para la inclusión efectiva de la diversidad estudiantil, se requiere de un trabajo a nivel global de la institución, no pueden ser esfuerzos particulares que se restrinjan a las áreas que trabajan directamente con los estudiantes, sino que debe permear la cultura organizacional/el sello. Esto particularmente, se ve expresado en la experiencia de la Universidad de Chile con el Programa PACE en que el mecanismo de apoyo principal es el de la mentoría, que si bien, es altamente valorado por los estudiantes, es un trabajo que se da entre la Unidad de Aprendizaje y los mentores, observándose como un esfuerzo individual, más que ser parte de un programa de acompañamiento, que además integre a las distintas áreas de la Universidad, esto hace que no permee las estructuras, ni tienda a su modificación.

Se debe abordar, además, el hecho que los estudiantes no ven en el programa PACE una devolución de derechos, sino que lo ven como una “oportunidad” desde una mirada individualizada, sin sentirse sujetos de derecho, aun cuando pueden ver las diferencias con sus pares en la universidad, no ven las desigualdades estructurales que se dan en la enseñanza escolar, que limite su capacidad de “decisión”. Hay una contradicción en el sistema educativo en sí mismo: se busca generar procesos de inclusión (ley de inclusión escolar) y modificar los sistemas de ingreso y permanencia en educación superior, pero los principios del sistema siguen siendo de competencia, de “premiar el mérito” y el individualismo.

De este modo, las políticas públicas pueden facilitar la educación inclusiva mediante acciones como el fin del pago compartido en la escolarización, el término de la selección, una propuesta integral de medición de la calidad y una formación docente que habilite para el trabajo con la diversidad (Lissi et al, 2013). Sin embargo, debe existir un esfuerzo colectivo de construcción de sentidos en cada comunidad educativa, pues la implementación de la educación inclusiva requerirá que todos los actores compartan un significado de inclusión y calidad, a partir de los cuales descubrirán y disminuirán sus propias barreras para el aprendizaje y la participación.

Otra arista que debe ser abordada, por esta institución, pero también por todas aquellas que participan en este programa, es el problema de la deserción. Díaz-Romero (2016) lo señala como una de las principales amenazas al momento de hablar de inclusión en educación superior. Las causas son diversas, algunas externas al sistema -como lo son los antecedentes socioeconómicos- como otros propios, como el financiamiento y la ausencia de programas de acompañamiento articulado, además de pensar en términos académicos -culturales y de la institución- y las características propias de los y las estudiantes. Este es uno de los puntos clave, ya que al ver la caracterización de los y las estudiantes PACE de la universidad de Chile, como también a nivel de entrevista, pareciera ser que este tipo de estudiante cuenta con todas esas características que deben alertar sobre posibilidades de deserción, y para lograr contener esa problemática se requiere de un trabajo a nivel gubernamental pero también un trabajo coordinado dentro de las instituciones. Conocer a los y las estudiantes, saber sus aspiraciones y potencialidades es una forma de lograr monitorear su proceso y lograr así el objetivo del programa analizado.

Las entidades educativas tienen que comportarse como organizaciones que aprenden en mecanismos de mejoramiento continuo, ya que los cambios en el contexto social, universitario y la diversidad de estudiantes que ahora participan en Educación Superior, generan cambios en la gestión y liderazgo, que obligan a profesionalizar y perfeccionar la acción de las direcciones, para gestionar los objetivos que esta nueva realidad propone, todo esto en un contexto de mejora continua y aseguramiento de la calidad (Zapata et al, 2018) que requiere: documentación y registro de las acciones, evaluación de las acciones realizadas según los objetivos propuestos. Además, la implementación de políticas públicas supone un desafío de coordinación entre la institución y el Estado, generar procesos de transformación interna, que requieren de difusión, comunicación y de aceptación de las nuevas políticas.

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

Acuña, C. Makovec, M., & Mizala, A (2010). Access to higher education and dropouts: evidence from a cohort of Chilean secondary school leavers. Paper presented in the First Interdisciplinary Congress of Research on Education (CIIE). Santiago, Chile. En [https://www.researchgate.net/profile/Veronica\\_Santelices/publication/264985314\\_Rendimi](https://www.researchgate.net/profile/Veronica_Santelices/publication/264985314_Rendimi)

ento\_academico\_de\_estudiantes\_de\_distinto\_nivel\_socioeconomico\_en\_universidades\_el\_caso\_de\_la\_Pontificia\_Universidad\_Catolica\_de\_Chile/links/56f017a508ae52f8ad7f8ee3.pdf, recuperado el 30 de abril de 2019.

Álvarez y San Fabián (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14, en [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html), recuperado el 29 de noviembre de 2017.

Alves, H & Raposo, M (2007) Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education, *Total Quality Management*, 18:5, 571-588 en <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>

Ayála y otros (2013) Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior, en *Acceso y Permanencia en la Educación Superior: Sin Apoyo no Hay Oportunidad*. Aequalis (Santiago)

Barazanji, D. (2012). Teacher social justice advocacy for children: a scale development and preliminary validity. Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri--Kansas City).

Barrios (2011) Deserción Universitaria en Chile: Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, Volumen 9, número 14 en <http://revistacis.techo.org/index.php/Journal/article/view/79> recuperado el 17 de junio de 2019

Bernasconi Andrés (2017), Desafíos del Futuro de la educación superior chilena, en *Temas de la Agenda Pública*, Centro de Políticas Públicas UC, N° 96 (Año 12), recuperado en <http://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/serie-temas-de-la-agenda/desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena/> el 13 de septiembre de 2017.

Bernasconi, A (2015) Inclusion Programs at elite universities: The case of Chile. *Mitigating Inequality: Higher Education Research, and Practice in an Era of Massification and Stratification*. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*, Volume 11, 303-310.

Castro. Frites, Vargas (2016) El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas Acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. *Estudios de Caso N° 135*, Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. En <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2016/05/Caso-135-Frites-C-1.pdf>, recuperado el 14 de noviembre de 2017.

Comisión de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile (2011). *Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Informe al consejo universitario*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. En [http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/511.005\\_comision\\_equidad.pdf](http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/511.005_comision_equidad.pdf) recuperado el 15 de junio de 2019.

- Contreras, A(2014), Diversidad Cultural y Equidad en Universidades Privadas con Proyectos de Inclusión. *Perspectivas* N°25 pp 103-124 En [http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/revista/25/art\\_5.pdf](http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/revista/25/art_5.pdf), recuperado el 02 de noviembre.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Díaz-Romero, P. (2010). Universidades de Calidad: universidades inclusivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas. En [http://fundacion-equitas.org/descargas/Pamela\\_Diaz-Romero\\_WS\\_III.pdf](http://fundacion-equitas.org/descargas/Pamela_Diaz-Romero_WS_III.pdf), recuperado el 14 de noviembre de 2017.
- Díaz-Romero, P. (2016) Inclusión y Equidad en la Educación Superior, el desafío de las Universidades Selectivas, en 1er Congreso de Inclusión en la Educación Superior: Acciones afirmativas para igualar oportunidades, Universidad de Santiago de Chile; LOM: Santiago. Pags 11-26
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Capítulo 1: *La Igualdad de Posiciones*. Siglo Veintiuno Editores Argentina. En [http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet\\_repensar\\_la\\_justicia\\_social.pdf](http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet_repensar_la_justicia_social.pdf), recuperado el 02 de noviembre de 2017.
- Elliott, K & Shin, D (2002) Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24:2, 197-209, en <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>, 19 de abril de 2019.
- Fleet, N (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 10, N°30, p. 99-116
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99. En [http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf), recuperado el 05 de noviembre de 2017.
- Herrera-Seda, Pérez-Salaz & Echeita (2016) Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Revista Formación Universitaria*. Volumen 9, N°5, pp 49-64. En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art06.pdf> recuperado el 02 de enero de 2019.
- Hout, Michael, y Thomas DiPrete (2004). “What We Have Learned: RC28’s Contributions to Knowledge About Social Stratification”. Documento de trabajo, Universidad de California-Berkeley
- Lahera, Eugenio (2002), “Introducción a las políticas públicas”. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Mauna, P(2013), Una aproximación cualitativa a estudiante de primera generación en la educación superior chilena, en *Acceso y Permanencia en la Educación Superior: Sin Apoyo no Hay Oportunidad*. Aequalis (Santiago)
- Meny, Yves y Thoenig, Jean Claude (1992), “Las políticas públicas”. Barcelona: Ed. Ariel.

- Ministerio de Educación (s.f) ¿Qué es el Pace?, recuperado en <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/> el 28 de agosto de 2017
- Ministerio de Educación (2018) Preguntas Frecuentes proceso de admisión PACE 2019, en <https://pace.mineduc.cl/preguntas-frecuentes/proceso-de-admision-a-la-educacion-superior-pace-2019/> recuperado el 13 de octubre de 2019.
- Ministerio de Educación (2017), Términos de Referencia Programa PACE 2017, documento de trabajo.
- Ministerio de Educación (2015) Establece Programa de Acceso a la Educación Superior, Resolución Exenta 680, 2015.
- Ministerio de Educación (2016) Aprueba Criterios de Habilitación, Factores de Selección y Bonificaciones para el Programa de Acceso a la Educación Superior “PACE” Proceso de Admisión 2017, Resolución Exenta 4942, Octubre 2016.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 9(4), 7-23. En [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4\\_art1.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf), recuperada el 01 de noviembre de 2017.
- Nussbaum, M (2006), *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. The President and Fellows of Harvard College (Estados Unidos).
- OECD(2015), Todos Juntos ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?... en Chile (resumen) en <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>, recuperado el 15 de noviembre de 2017.
- Olavarría (2007), Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas, *Documento de Trabajo* N°11- Diciembre 2007. Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile. En [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos %20Basicos Politicas Publicas.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Policas_Publicas.pdf?sequence=1), recuperado el 07 de noviembre de 2017.
- Patton, M. (1990). *Designing Qualitative Studies, Qualitative evaluation and research methods*. En <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>, recuperado el 29 de noviembre de 2017. (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pineda-Báez, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suárez & Cruz (2014) Student Engagement and Academic Performance in The Colombian University Context, RELIEVE, V20(2), art 3. En [https://www.uv.es/RELIEVE/v20n2/RELIEVEv20n2\\_3eng.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v20n2/RELIEVEv20n2_3eng.pdf) recuperada el 13 de abril de 2019.
- PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rawls, J(2006) Teoría de la Justicia. The Belknap Press of Harvard University Press en [https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john\\_rawls\\_-\\_teoria\\_de\\_la\\_justicia.pdf](https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf), recuperado el 14 de noviembre de 2017.
- Santelices, M.V., Catalán, X, Kruger, D. y Horn, C. (2013) Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efectos de Becas y Créditos. Proyecto FONDIE

Nº F611103. Santiago, Chile: Mineduc. En <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-FInal-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.pdf>

Santelices, M.V., Catalán, X, Kruger, D. y Horn, C. (2018) Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

Servicio de Información de Educación Superior (2016) Informe Retención de 1º Año de Pregrado Cohorte 2011-2015, en [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Retencion/informe%20retencion\\_sies\\_2016.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20retencion_sies_2016.pdf), recuperado el 14 de septiembre de 2017.

Stake, R (1999) Investigación con estudio de caso, Morata: Madrid. En <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>, recuperada el 29 de noviembre de 2017.

Taboeda, N(2009) Diferencias entre integración e inclusión, en *Publicaciones Didácticas* Nº 2, pp 273-276

Trowler, Vicki (2010) Student engagement literature review. Department of Educational Research. Lancaster University. Noviembre 2010. The Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf) 13 de abril de 2019.

Universia Chile (2017) 1 de cada 3 estudiantes chilenos abandona la universidad al primer año, ¿por qué?, en <http://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2017/01/10/1148219/1-cada-3-estudiantes-chilenos-abandona-universidad-primer-ano.html>, recuperado el 14 de septiembre de 2017.

Universidad de Chile (2017), Programa Mentores PACE realiza estudio para revisar su ejecución y proponer mejoras, en <http://www.uchile.cl/noticias/136939/programa-mentores-pace-realiza-estudio-para-evaluar-su-ejecucion>, recuperado el 30 de abril de 2019.

Universidad de Chile (s.f), Admisión Especial, uchile.cl, en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/admision-especial>, recuperado el 04 de octubre de 2017.

Universidad de Chile (s.f), Estatuto Universidad de Chile, uchile.cl, en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/13824/titulo-ii-organos-superiores-de-la-universidad>, recuperado el 04 de octubre de 2017.

Universidad de Chile (2014), Política de Equidad e Inclusión Estudiantil, recuperado en [http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica\\_de\\_equidad\\_e\\_inclusion\\_estudiantil.pdf](http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica_de_equidad_e_inclusion_estudiantil.pdf) el 28 de agosto de 2017.

- Universidad de Chile (s.f), Misión y Visión, uchile.cl, en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>, recuperado el 04 de octubre de 2017.
- Universidad de Chile (s.f), Organigrama, uchile.cl, en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/estructura/8274/organigrama-de-la-universidad-de-chile>, recuperado el 04 de octubre de 2017.
- Universidad de Chile (s.f), Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/area-discapacidad/110429/modelo-de-desarrollo-integral-del-estudiante-mdie>, recuperado el 18 de agosto de 2019.
- Universidad de Chile (2018) Vocación por la calidad. Resumen Ejecutivo del Informe de Evaluación Interna. Proceso de Acreditación Institucional 2018. Santiago, Chile.
- Vásquez y Alarcón (2016), La Inclusión en las Universidades Chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. En *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp 1-19.
- Weigand, P(1983), Education and Socia-Class, Disparity and conflict in Latin America, with special reference to minority-groups in Chile. Vol 19:2
- Young, I. M. (2000). Inclusion and democracy. Oxford University Press on Demand.
- Zelikow (1994), Foreign Policy Engineering: From Theory to Practice and Back Again. *International Security*. Vol. 18, N°4, pp.155-171.
- Zapata, Leihy y Theurillat (2018), Compromiso Estudiantil en Educación Superior: Adaptación y Validación de un Cuestionario de Evaluación en Universidades Chilenas. *Calidad en la Educación* n°48, julio 2018, pp 204-250. En <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/482> recuperado el 28 de abril de 2019.

## 9. ANEXOS

### ANEXO N°1: Organización e Institucionalidad de la Universidad de Chile

#### Organización e Institucionalidad de la Universidad de Chile

##### La Misión de la Universidad de Chile se define de la siguiente manera:

"La generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura constituyen la misión y el fundamento de las actividades de la Universidad, conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte".

"La Universidad asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación. Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. Procura ejercer estas funciones con el más alto nivel de exigencia".

"Es responsabilidad de la Universidad contribuir con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país."  
(Universidad de Chile, s.f)

##### Los Principios que orientan a la institución son:

- Libertad de Pensamiento y Expresión      -Pluralismo      -Participación
- Equidad y Valoración del Mérito en ingreso, promoción y egreso
- Formación con sentido ético, cívico y solidaridad social, entre otros (Universidad de Chile, s.f)

##### Visión Institucional:

- Desarrollo consistente con la misión histórica, la naturaleza estatal y pública y el compromiso nacional de la universidad.
- Parámetros internacionales de excelencia académica.

- Respuesta creativa y eficaz a las condiciones y desafíos que plantea la globalización y la inserción del país en el orden mundial (Universidad de Chile, s.f).

Los Objetivos Estratégicos declarados por la institución son:

- Ser una institución integrada y transversal
- Ser reconocida como la universidad que:
  - 1) Cuenta con un cuerpo académico que tiene el mejor nivel en el país.
  - 2) Convoca y forma los talentos jóvenes más brillantes.
  - 3) Realiza actividades de investigación, creación y posgrado de mejor nivel en el país.
  - 4) Logra una interacción más efectiva entre el conocimiento y el sistema social, cultural, educacional y productivo.
  - 5) Ser una institución sustentable, con capacidad de gestión económica que asegure su autonomía académica (Universidad de Chile, s.f).

Estructura Institucional Universidad de Chile:

En el Organigrama de la Universidad de Chile se puede distinguir algunos órganos fundamentales:

El Rector es la máxima autoridad unipersonal y representante legal de la Universidad, quien además cuenta con un Prorector, quien asesora al Rector en materias de orden académico, económico-administrativo, jurídico y estudiantil.

Consejo Universitario: Órgano colegiado de carácter ejecutivo, encargado de llevar a cabo las acciones estratégicas que deben realizarse para implementar el Proyecto Institucional. Integrado por los Decanos de Facultad, el Prorector y lo preside el Rector. También existen dos representantes del Presidente de la República.

Senado Universitario: Órgano colegiado que tiene como objetivo crear y cautelar las normas de la Universidad, fundamentalmente establecen las políticas y estrategias de desarrollo institucional. Es presidido por el Rector e integrado por otros 36 miembros: 27 académicos,

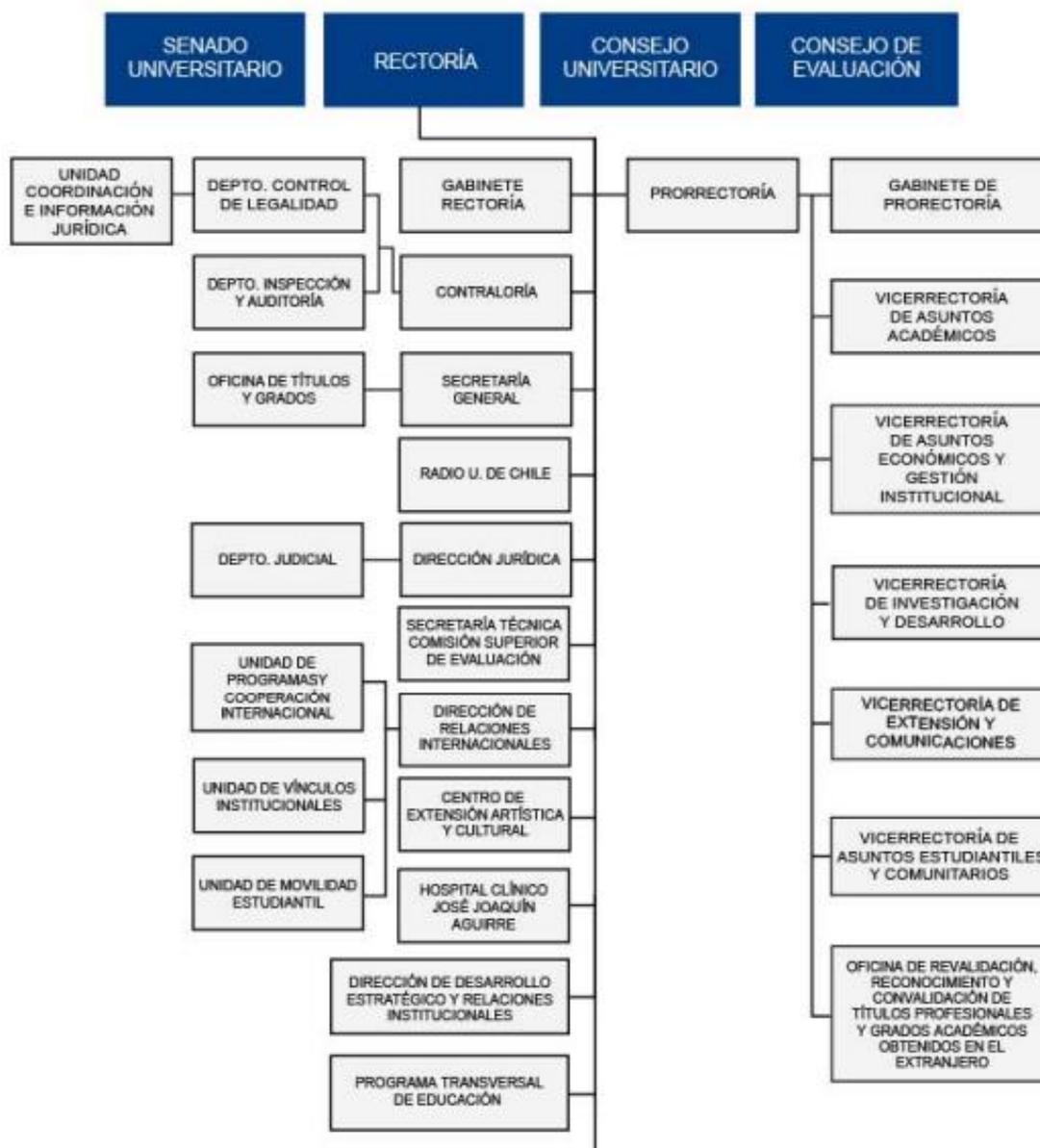
7 estudiantes y 2 representantes del personal de colaboración, elegidos por sus respectivos pares, es decir, es triestamental.

Consejo de Evaluación: organismo colegiado que ejerce la superintendencia de la función evaluadora, que consiste en examinar, ponderar e informar sobre la calidad y cumplimiento de las tareas universitarias. Lo integran cinco académicos de la jerarquía de profesor titular, nombrados por el Senado Universitario a propuesta del Rector.

Dependientes de los Rectores están las Facultades, las cuales tienen diferentes estructuras internas, como las Escuelas de Pregrado y Posgrado, los Departamentos Disciplinarios, Secretarías de Estudios, etc.

Dentro de las Vicerrectorías de Asuntos Académicos y de la de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, se encuentran las unidades encargadas de diseñar los dispositivos de seguimiento y acompañamiento de estudiantes de ingresos prioritarios en la Universidad de Chile.

## ANEXO N°2: Organigrama Universidad de Chile





Organigrama  
 de la  
 Universidad de Chile

## **ANEXO N° 3: Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante- Universidad de Chile**

### Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE)

Busca contribuir a generar igualdad de oportunidades de acceso, participación e incidencia de las y los estudiantes durante su permanencia en la institución, en todas las actividades, espacios y redes de la vida universitaria.

Elaborado en 2012 entre distintas unidades universitarias (profesionales del Departamento de Pregrado, la Dirección de Bienestar Estudiantil, la Oficina de Equidad e Inclusión y la Prorectoría) y en co-construcción permanente con otras instancias universitarias, considera al estudiante como un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples que deben ser atendidas en plenitud, centrándose inicialmente en tres grandes dimensiones que impactan el logro académico:

- **Calidad de vida:** Abarca la atención de la salud física, mental y socioemocional de las y los estudiantes; la formación de liderazgos; la gestión personal, el deporte recreativo, representativo y formativo y la actividad física; el apoyo económico arancelario, de residencia y emergencias; la organización estudiantil, la promoción de redes y la participación socio-política, entre otras actividades.
- **Aprendizaje:** Considera iniciativas de apoyo al logro académico realizadas fuera de la sala de clases, no dependientes en forma directa de los docentes, incluyendo diagnósticos, caracterización académica, nivelación, tutorías, orientación y mentorías; y se proyecta incluir apoyo al egreso con foco en la empleabilidad y fomento de la participación en investigación.
- **Enseñanza:** Se enfoca en el desarrollo de la docencia centrada en el estudiante; acompañamiento en la implementación de innovaciones que permitan beneficiarse del aprendizaje en contextos de diversidad y el desarrollo de instrumentos de evaluación pertinentes que permitan la retroalimentación oportuna sobre logros y dificultades de aprendizaje.

También considera abordar cualquier otra dimensión que directa o indirectamente pudiera mostrar influencia en observaciones posteriores.

La implementación del MDIE en su primera etapa ha mostrado que: favorece la coordinación de iniciativas anteriores y nuevas llevadas a cabo en la Universidad; ha generado discusión y consensos sobre los estándares mínimos para la atención de estudiantes y promueve la articulación y trabajo conjunto entre los niveles central y local en los tres ámbitos. (Devés, Castro, Cabrera, Mora y Roco 2013)

El MDIE abarca las tres fases de formación universitaria: Acceso, Progreso y Egreso e Inserción Socio-laboral; y comprende los ámbitos de: Apoyo Académico, Formación Profesional, Participación Social y Política, y Desarrollo de Capacidades (artísticas, deportivas, de investigación, liderazgos, etc.).

### Principios centrales

Toda acción dirigida a estudiantes debe tener en cuenta la equidad de acceso, la participación efectiva y con identidad, la generación de redes y las posibilidades reales de contribución en distintos ámbitos.

Las acciones y estrategias de apoyo deben considerar tanto las necesidades estudiantiles, como la valoración, respeto y promoción de sus habilidades y potencialidades, buscando generar espacios de participación activa, desarrollo de la autonomía, reflexión crítica y empoderamiento cívico y académico de las y los estudiantes.

Las acciones y estrategias deben ser de calidad (eficiente, efectiva y eficaz) e b, es decir deben considerar la multidimensionalidad de la vida universitaria; y deben mejorarse permanentemente en base a evidencia, por lo tanto, es una necesidad la realización de investigación y difusión de resultados.

Para la instalación del MDIE, durante el 2013 se creó el Área de Aprendizaje en el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Desde allí se han creado y coordinado distintas iniciativas de apoyo a los estudiantes, realizadas en conjunto con el nivel central y local, destacando la implementación y gestión de la Beca de Nivelación Académica (BNA) y la puesta en marcha del Programa de Tutoría Integral Par.

La Oficina de Equidad e Inclusión, entre sus diversas funciones, debe colaborar con la implementación adecuada del Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes, para lo cual se coordina permanentemente con las unidades de Aprendizaje y de Admisión de Pregrado y toda instancia asociada al buen funcionamiento del Modelo, promoviendo la innovación y mejoramiento permanente de éste.



**Esquema del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante**

## **ANEXO N° 4: Pauta de Entrevista a estudiantes**

### **Pauta de Entrevista Semiestructurada (Preguntas de apoyo)**

- 1. Asuntos Académicos:** ¿Cuál fue la primera impresión al entrar a la universidad, las sensaciones sobre el desarrollo de los cursos, las materias, el estudio? ¿Qué puedes decir de los docentes? (tipo de clase, disponibilidad, dominios técnico y pedagógico) ¿Tu percepción sobre tu adaptación a este proceso?
- 2. Institucionalidad:** ¿Existe sentido de pertenencia con la facultad, con la Universidad? ¿existe compromiso de la institución con la diversidad? ¿qué caracteriza a la Universidad de Chile? ¿Está la información disponible cuando la necesitas?
- 3. Vida Estudiantil:** ¿Realizas actividades extracurriculares? ¿cómo te sientes respecto a tu carga académica? ¿en relación con tus compañeros como son las interacciones? ¿hay relaciones de apoyo entre pares? ¿cómo ves las relaciones con trabajadores, autoridades u otras personas dentro de la universidad?
- 4. Infraestructura:** ¿consideras que cuentas con las condiciones necesarias para tu desarrollo estudiantil a nivel de espacios académicos como de esparcimiento?
- 5. PACE:** acompañamiento en el colegio, proceso de postulación y matrícula, descripción de los procesos de acompañamiento de la universidad y su percepción sobre ellos.
- 6.** ¿Cómo evalúas tu experiencia educativa en la Universidad de Chile? ¿Qué ha sido lo más satisfactorio y lo más decepcionante?
- 7. Antecedentes:** ¿eres estudiante de región? ¿primera generación de tu familia con estudios universitarios? ¿tienes hijos? ¿trabajas además de estudiar? ¿por qué escogiste la carrera?

**ANEXO N°5: Redes de Codificaciones realizadas en Atlas Ti.**

