



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL

**EXPERIENCIA DE INSERCIÓN DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES  
PACE EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE. DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA  
LA INSTITUCIÓN Y LA POLÍTICA PÚBLICA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS  
PÚBLICAS

KARLA ALEJANDRA REYES ESPINOZA

PROFESOR GUÍA:  
SERGIO CELIS GUZMÁN

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:  
ROSA DEVÉS ALESSANDRI  
ALVARO CABRERA MARAY

SANTIAGO DE CHILE

2019

**RESUMEN DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE: MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS.**  
**POR: KARLA REYES ESPINOZA.**  
**FECHA: SEPTIEMBRE, 2019**  
**PROFESOR GUÍA: SERGIO CELIS**

## **EXPERIENCIA DE INSERCIÓN DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES PACE EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE. DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA LA INSTITUCIÓN Y LA POLÍTICA PÚBLICA.**

La restitución del derecho a la educación superior para todas y todos, constituye uno de los ejes centrales de la política educativa en el contexto nacional e internacional y forma parte de los desafíos que han asumido las naciones en vías de lograr un desarrollo sostenible y una existencia digna. En Chile, el Estado y las instituciones de educación superior han asumido este reto buscando incorporar nuevos mecanismos de acceso para permitir el ingreso de estudiantes que tradicionalmente han quedado excluidos del sistema buscando, además, diseñar estrategias para asegurar su permanencia y egreso. En este marco es que durante el año 2014 se implementó El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), una política pública que vincula a las universidades con las escuelas más vulnerables del país, y que busca abrir expectativas en las comunidades escolares y generar acceso de sus estudiantes a la educación superior.

En la presente investigación se propuso comprender cómo fue la experiencia de inserción de la primera generación que ingresó por vía PACE a la Universidad de Chile y los desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública. Para ello se analizaron 9 entrevistas de estudiantes PACE, realizadas por la Unidad de Aprendizaje, durante el primer semestre académico 2017. En las entrevistas semiestructuradas se identificaron temáticas que permitieran caracterizar el proceso vivido. Con un menor nivel de profundidad también se analizaron las entrevistas de 6 mentores que acompañaron a las y los estudiantes entrevistados, con el fin de conocer sus valoraciones respecto a las/los jóvenes, la institución y el programa. Además, se realizó una revisión bibliográfica y 4 entrevistas indagatorias con investigadores, actores institucionales y representantes del Ministerio de Educación, las cuales complementaron la información obtenida y permitieron una mayor comprensión del fenómeno.

Los resultados muestran que la experiencia de la primera generación PACE fue desigual y dependió de varios factores, siendo los más relevantes la carrera escogida y su composición estudiantil, la trayectoria educativa, las razones de ingreso y la implementación del programa. Además, el estudio identifica aprendizajes institucionales y posibles estrategias como: Intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras; promover justicia curricular en la formación; integrar a la familia en el proceso; instalar la mentoría como un dispositivo para más estudiantes; crear mecanismos de apoyo al ajuste vocacional; definir orientaciones más específicas para las IES participantes; e incluir tiempos de nivelación en el financiamiento de la carrera.

## **DEDICATORIA**

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad de construir un futuro mejor para los seres humanos, es por ello que disminuir las brechas sociales y construir sociedades inclusivas se han transformado en objetivos fundamentales en el contexto internacional.  
(Unesco, 2015)

A todas las familias que deben lidiar a diario con las consecuencias de la desigualdad social, con cariño les digo, que cada vez somos más las personas que reflexionamos y trabajamos por la construcción de una sociedad más justa y con mayores oportunidades para todas y todos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al fin llegó este momento, en un comienzo se veía tan lejano, pero felizmente ocurrió. Quiero agradecer a todas las personas que me animaron a seguir adelante y que a través del cariño y amistad me instaron a continuar.

En especial agradezco a Sergio Celis, mi profesor guía por su paciencia y apoyo permanente.

A Anita Rojas y Daniela Serey, de la Unidad de Aprendizaje, por su disposición, generosidad de conocimientos y, sobre todo, por haber compartido el material que fue clave en mi investigación.

También agradezco a Belén, Xime, Isa, Carolina y Amaranta, por ser mis compañeras de viaje en esta ruta académica, y de quienes aprendí mucho, tanto en lo académico como en lo humano.

Quiero agradecer a mi familia, un pilar clave en mi vida y en particular a mi madre, a quien admiro y honro por su fuerza, valentía y apoyo incondicional y a mi padre por su confianza y amor.

Por último, y con el corazón llenito de satisfacción, quiero agradecer a Henry, mi compañero de vida, por su cariño, comprensión y apañe permanente, y a Martín, mi pequeño principito, quién nació cuando inicié este desafío convirtiéndose en mi principal motor e inspiración en este recorrido.

## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>10</b>
<b>I Marco de Antecedentes .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Sistema educativo chileno.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Qué es el PACE.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Del programa Propedéutico al PACE.....	16
1.2.2 Características del PACE.....	17
<b>1.3 Ingreso de la Universidad de Chile al PACE .....</b>	<b>17</b>
1.3.1 Establecimientos con los que se vincula la Universidad de Chile.....	19
1.3.2 EL PACE en la estructura de la Universidad de Chile .....	20
1.3.3 PACE educación media .....	20
1.3.4 PACE educación superior .....	22
1.3.5 Caracterización de primera generación PACE en la Universidad de Chile .....	24
<b>1.4 La Universidad de Chile y su transformación institucional .....</b>	<b>26</b>
1.4.1 Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE).....	28
1.4.2 La Política de Equidad e Inclusión .....	29
1.4.3 El Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE).....	31
1.4.4 El Modelo Educativo .....	32
<b>1.5 Sistema de ingreso a las universidades chilenas .....</b>	<b>34</b>
1.5.2 Sistema de admisión de la Universidad de Chile .....	36
<b>II. Marco Conceptual .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 Enfoque inclusivo .....</b>	<b>39</b>
2.1.1. Inclusión e integración. Dos paradigmas diferentes .....	40
2.1.2 Equidad e igualdad. Dos distinciones necesarias.....	41
2.1.3 Educación inclusiva. Acceso, calidad y aprendizaje .....	42
2.1.4 Barreras para el aprendizaje.....	43
2.1.5 Conformación de culturas inclusivas.....	44
<b>2.2 La Inclusión de estudiantes vulnerables. Un desafío de acceso y permanencia.....</b>	<b>45</b>
2.2.1 Alumnos vulnerables .....	45
2.2.2 Permanencia en educación superior.....	47
2.2.3 Síntesis del capítulo .....	49
<b>III. Marco Metodológico.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Metodología.....</b>	<b>50</b>
3.1.1 Selección de la muestra .....	50
3.1.2 Recolección de datos .....	55
3.1.3 Análisis de los datos .....	56
3.1.4. Presentación de la autora .....	57
<b>IV. Resultados.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Una experiencia desigual y con aprendizajes .....</b>	<b>58</b>
4.1.1 La Composición estudiantil de la carrera fue determinante en la experiencia... 59	59
4.1.2 Relación con las y los docentes .....	60
4.1.3 Dime cuánta ciencia básica tiene tu carrera y te diré cómo será tu experiencia 61	61
4.1.4 El estrés académico. No tengo tiempo, siento mucha presión .....	62

4.1.5 La descarga académica fue un intento para descomprimir el curriculum .....	64
4.1.6 Se percibió un apoyo institucional, sobre todo a través de la mentoría.....	65
4.1.7 No da lo mismo el colegio de origen. ....	68
4.1.8 El estudiante PACE visibiliza las necesidades de otros/as estudiantes .....	68
4.1.9 Independiente de las dificultades hubo aprendizajes .....	69
<b>4.2 Las Influencia de terceros marcó la decisión de ingreso a la educación superior...</b>	<b>70</b>
4.2.1 Proyecto de vida v/s expectativa del colegio .....	73
<b>4.3 El PACE diseño común e implementación muy desigual.....</b>	<b>73</b>
<b>4.4 Síntesis resultados .....</b>	<b>75</b>
<b>V. Discusión .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 Experiencia de inserción de la primera generación PACE que ingresó a la Universidad de Chile .....</b>	<b>77</b>
5.1.1 La cultura académica local pesa sobre la vivencia universitaria.....	78
5.1.2 La trayectoria educativa de cada estudiante es clave en su inserción .....	80
5.1.3 Las tensiones que enfrentan los estudiantes tienen un impacto en su salud mental .....	81
5.1.3 La importancia de aprovechar la oportunidad determina la decisión de ingreso	82
<b>5.2 El aprendizaje institucional a través de la mentoría .....</b>	<b>83</b>
5.2.1 Importancia de la nivelación y flexibilidad curricular para evitar el colapso .....	83
5.2.2 En la relación con las y los estudiantes se van configurando los apoyos.....	84
5.2.3 La familia juega un rol y hay que considerarla .....	85
5.3 Principales desafíos y recomendaciones evidenciados en el estudio a la UCH... 85	
5.3.1 Intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales. ....	85
5.3.2 Promover Justicia Curricular en la formación .....	86
5.3.3 Designar los dispositivos de apoyo no sólo por vía de ingreso sino que integrar otros elementos.....	87
5.3.4 Integrar a la familia en el proceso de ingreso a la educación superior .....	88
5.3.5 Instalar la Mentoría como un dispositivo de acompañamiento para más estudiantes y como un programa estratégico en la transformación institucional .....	89
5.3.6 Crear un programa de acompañamiento para abordar temas de ajuste vocacional .....	89
<b>5.4 Desafíos y recomendaciones a la política pública .....</b>	<b>90</b>
5.4.1 Fortalece el trabajo relativo a proyecto de vida y propiciar la movilidad interna y externa para estudiantes PACE .....	90
5.4.2 Definir orientaciones más específicas a las IES para trabajar los objetivos del Programa .....	91
5.4.3 Considerar tiempos de nivelación en el financiamiento de la carrera y beneficios compatibles con la realidad de los estudiantes.....	92
<b>VI Conclusiones.....</b>	<b>94</b>
<b>VII. Bibliografía .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo A: Puntaje Ponderado PACE .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo B: Vías de Admisión Especial UCH.....</b>	<b>107</b>
Admisión Especial Regular .....	107
Admisión Especial Equidad.....	107
<b>Anexo C: Hitos Legislativos en la conformación de un sistema educativo inclusivo..</b>	<b>110</b>
Ley General de Educación.....	110

El Decreto 170 .....	110
Ley 20.422 Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.....	111
Ley 20.609 o denominada “ley Zamudio”.....	112
Ley de Inclusión Escolar .....	112
Ley de Educación Superior .....	113
<b>Anexo D: Diferencias entre modelo propedéutico y PACE .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo E: Tramos de Calificación Socioeconómica .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo F: Pauta de entrevista – estudiantes PACE vigentes .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo G: Pauta de entrevista – estudiantes postergados .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo H: Pauta de Entrevista Mentores.....</b>	<b>121</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Región de origen primera generación PACE UCH.....	24
Gráfico 2: Tipo de establecimiento de origen primera generación PACE UCH .....	24
Gráfico 3: Experiencia universitaria previa primera generación PACE UC .....	25
Gráfico 4: Conocimiento de carrera de ingreso de primera generación PACE UCH .....	25
Gráfico 5: Puntaje promedio PSU primera generación PACE UCH.....	25
Gráfico 6: Estudiantes matriculados de la cohorte 2017 según vías de admisión .....	51

## ÍNDICE DE ILLUSTRACIONES

Ilustración 1: Modelo de Acompañamiento PACE-UCH .....	22
Ilustración 2: Círculo Virtuoso de la Inclusión en Educación Superior .....	27
Ilustración 3: Requisitos de postulación, criterios de jerarquización y selección SIPEE.....	28
Ilustración 4: Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) UCH .....	31
Ilustración 5: Principios Orientadores del Modelo Educativo .....	33
Ilustración 6: Etapas del Sistema de Admisión a las Universidades Chilenas .....	35
Ilustración 7: Componentes del puntaje ponderado PSU .....	35



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Instituciones y vacantes PACE para la admisión 2017 .....	15
Tabla 2: Dimensiones plan de trabajo “abriendo caminos en educación” .....	18
Tabla 3: Colegios PACE – UCH .....	19
Tabla 4: Indicadores académicos de acuerdo a datos de generación de egresados 2013 .....	19
Tabla 5: Principios PACE-UCH .....	21
Tabla 6: Ámbitos y dimensiones de trabajo Política de Equidad e Inclusión UCH .....	30
Tabla 7: Vías de Admisión Especial UCH .....	37
Tabla 8: Dimensiones de trabajo para la creación de Culturas Inclusivas .....	44
Tabla 9: Distribución por carrera estudiantes PACE cohorte 2017 .....	52
Tabla 10: Caracterización General de la Muestra .....	53
Tabla 11: Situación de la muestra al cierre de investigación .....	54

## Introducción

El ingreso a la educación superior en Chile y el mundo está caracterizado por un aumento sostenido de la matrícula, debido a la incorporación de instituciones privadas al mercado de la educación. Esto ha generado el acceso de un mayor número de personas, que antes quedaban excluidas del sistema y por tanto la educación terciaria se ha convertido en un bien cada vez más masivo y, a la vez, heterogéneo (Brunner & Uribe, 2007).

Este incremento en el número de instituciones coexiste con la marginación de los sectores de menores recursos y de los grupos étnico, ya que son las élites intelectuales y económicas las que logran acceder a las universidades tradicionales, que suelen tener un alto nivel de selectividad en el ingreso, mientras que los estudiantes provenientes de los grupos rezagados o minoritarios, ingresan principalmente a universidades surgidas con el explosivo aumento de la oferta de educación terciaria y, por tanto, el sistema educativo tiende a reproducir y profundizar las desigualdades sociales (Chiroleu, 2010).

Las universidades de todo el mundo, especialmente aquellas consideradas de excelencia, han abierto nuevas vías de acceso que apuntan a diversificar su matrícula y permitir el ingreso de jóvenes históricamente excluidos de la educación superior (Pérez & Celis, 2016). En América Latina, tanto Brasil como Ecuador, han establecido cuotas de ingreso para estudiantes de acuerdo con su etnia, raza y condición socioeconómica. Mientras que en Bolivia se crearon tres nuevas universidades que tienen como objetivo empoderar a las comunidades indígenas (Villalobos, Treviño, Wyman & Scheele, 2017).

En Chile, la reflexión en torno al tema ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) a relevar otros aspectos en los mecanismos de ingreso, como la ponderación de las Notas de Enseñanza Media (NEM), la incorporación del Ranking de Notas en el puntaje de postulación al Sistema Único de Admisión (SUA) y a abrir vías de acceso especiales (ingresos de equidad) buscando beneficiar a estudiantes con un buen desempeño escolar en su contexto relativo y favorecer la equidad en el acceso al sistema universitario.

A nivel mundial acuerdos y recomendaciones internacionales<sup>1</sup> entre los que se

---

<sup>1</sup> La Convención de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial de París (1960), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), la proclamación del decenio sobre las personas con discapacidad de ONU (1982), la Conferencia de Jomtiem de la OEI (1990), las Normas Uniformes para la implementación de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada por la ONU (1993) y ratificada por la UE, la conferencia de Salamanca de la ONU (1994), el Tratado de Ámsterdam de la UE (1997), la Convención internacional para la eliminación de toda forma de

destacan el programa “Educación para Todos” de UNESCO y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), evidencian la necesidad de garantizar a todos los sujetos el derecho a la educación prestando atención especial a los más marginados (UNESCO, 2009). Desde esta perspectiva la inclusión educativa se entiende como proceso, como proyecto, que llama a considerar que debe acogerse en el derecho a la educación a todos los sujetos “pues todos son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara” (Escudero & Martínez, 2011, p.89),

Las IES, por tanto, juegan un rol en la igualación de oportunidades de niños/as y jóvenes vulnerables (Pérez & Celis, 2016), pero este papel, no es solo en el acceso, sino que en garantizar la permanencia y egreso de quienes acceden a la educación superior, lo que implica de una “inteligencia institucional” (p. 198), que permita entender que un sistema educativo que se dice inclusivo, comprende la diversidad no como un obstáculo, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2004; Lissi et al., 2009; Sebastián & Scharager, 2007).

El rol de los gobiernos también es clave, ya que deben velar por la restitución del derecho a la educación, para el desarrollo de sociedades justas, democráticas y solidarias (UNESCO/IESALC, 2008). Se demanda por parte de ellos la capacidad para diseñar e implementar políticas que planteen la educación inclusiva como estrategia de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2009) que, en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, contemple no sólo una oferta educativa de calidad, al igual que todos sus pares, sino también programas especiales que les posibiliten adquirir títulos académicos y conocimientos significativos. Además, constituye parte de un acuerdo internacional de los países miembros de la ONU, que se suscribieron a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible<sup>2</sup> el instalar la inclusión como un tema prioritario de agenda pública, impulsando políticas en esta línea.

En este contexto surge el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Una política de acceso creada en conjunto con IES, que nace en el marco de un acuerdo internacional promovido por las Naciones Unidas y que integra a países que se han comprometido para ser parte de un esfuerzo global para extender el derecho a la educación, dotarlo de contenido sustantivo y hacerlo cada vez

---

discriminación contra las personas con discapacidad de la ONU (1999), el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (EPT) de la Unesco, la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006), la Declaración del Decenio de las Américas (2006) y el Informe Mundial sobre Discapacidad del BM y la OMS (2001).

<sup>2</sup> **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, constituye un programa para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para el 2030, el cual contiene 17 objetivos. El objetivo 4 pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El objetivo 4.3. refiere específicamente a Educación Superior y marca como meta para el año 2030 “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria y de coste asequible”.

más exigible y para todas/os, asegurando la equidad en una triple dimensión; en el acceso, en los procesos y en los resultados (UNESCO, 2011).

En el siguiente estudio se aborda la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE que ingresó a la Universidad de Chile el año 2017. A través del desarrollo de una investigación cualitativa, se busca relevar las voces de los principales protagonistas de esta política, con el fin de identificar desafíos y recomendaciones. Se pretende además, mostrar desde la mirada crítica de las y los actores involucrados en esta experiencia, cuál ha sido el plan institucional para asegurar una adecuada inserción de la primera generación PACE y los desafíos y aprendizajes garantizar una real restitución de su derecho a educarse.

De esta forma el siguiente estudio intenta responder la pregunta de investigación: ¿Cómo fue la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile y los desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública? El trabajo investigativo es expuesto a través de capítulos que dan cuenta del contexto del tema (marco de antecedentes) la perspectiva teórica desde la cual será observado el fenómeno (marco teórico), la metodología empleada para estudiar el tema y responder a la pregunta y objetivos de investigación (marco metodológico), los principales resultados obtenidos (resultados) y las reflexiones surgidas en el marco de esta investigación (discusión) y que permiten desarrollar algunas propuestas de acción para mejorar la experiencia formativa de las y los estudiantes.

## I. Marco de Antecedentes

### 1.1 Sistema educativo chileno

En el contexto nacional, la educación general incluye ocho años de educación primaria (enseñanza básica) y cuatro años de educación secundaria (enseñanza media), siendo estos 12 años obligatorios de acuerdo a la ley N°19.876 del año 1993 (Queupil & Duran, 2018) . A la fecha, existen tres tipos de establecimientos educacionales: públicos o municipales, particulares subvencionados, y particulares pagados. Los primeros reciben financiamiento completamente público y dependen de las municipalidades; los segundos reciben un financiamiento parcial del Estado a través de una subvención o *voucher* por alumnos matriculados junto con otros recursos parciales que suscriben las familias de los estudiantes (financiamiento compartido); y los últimos no reciben financiamiento público, y sus recursos provienen principalmente de las familias, las cuales suelen ser más acaudaladas que aquellas que atienden los dos primeros tipos de escuelas, operando el sistema completo bajo un modelo de subsidio a la demanda (Gallego & Sapelli, 2007).

En las últimas cuatro décadas, el camino que ha tomado la educación escolar ha estado marcado por un largo y extenso proceso de privatización, permitido por la introducción de una estructura jurídica institucional que organiza a la educación como un mercado. Esta base estructurante ha sido complementada por una serie de políticas y programas que han profundizado este proceso. Por una parte, la introducción de la subvención escolar por estudiante para todas las escuelas, independiente de su propiedad, y posteriormente la introducción y extensión del financiamiento compartido entre las familias y la subvención escolar; y, por otra parte, la entrega de recursos públicos para expandir las escuelas privadas durante los años noventa. Estas políticas, entre otras, profundizaron la privatización de la educación chilena (Bellei, 2015).

La aplicación de la triada del mercado en educación escolar; elección de escuelas, competencia y privatización, ha tenido como consecuencia la segregación socioeconómica y académica de las escuelas en su conjunto. En paralelo, la educación pública ha visto reducida su matrícula, así como también la calidad que ofrece, favoreciendo la expansión del sector privado (Riesco, 2007).

Uno de los aspectos más delicados que ha promovido la lógica de mercado en educación ha sido la exclusión social de las/los estudiantes, aplicada mayoritariamente por los establecimientos particulares pagados y subvencionados. La libertad de enseñanza ha sido utilizada para seleccionar a los/las postulantes por distintos motivos, ya sean académicos, económicos, religiosos e, incluso, por apariencia personal. Para ello, se han instalado masivamente mecanismos de selección de estudiantes y, por cierto, de sus familias, tanto en los procesos de admisión como durante el proceso formativo, denominada expulsión selectiva (Queupil & Duran, 2016).

Para hacer frente a esta realidad, se ha impulsado la promulgación de leyes que apuntan a transformar el contexto educativo chileno y convertirlo en un espacio más inclusivo. Los hitos legislativos más significativos en la materia son la Ley General de Educación; el Decreto 170; La Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; la Ley 20.609 o denominada “Ley Zamudio”; la Ley de Inclusión Escolar, la Ley de Educación Superior. (Anexo C).

No obstante, los esfuerzos aún no son suficientes para disminuir la brecha académica que existe entre quienes pueden pagar por una educación de calidad y quienes deben acceder a una educación de menor nivel (de acuerdo a resultados de pruebas estandarizadas PSU, SIMCE), por no contar con los recursos económicos, ni posibilidades de acceso.

En Chile, en el año 2013, existieron 265 establecimientos educacionales del país en los cuales ningún egresado de la generación pudo entrar a alguna de las universidades del SUA. Esto se explica, “ya que los estudiantes, incluso aquellos que más aprovechan las oportunidades de aprendizaje, demostrando buen rendimiento, no pueden responder correctamente la totalidad de las preguntas de la prueba de admisión porque alrededor del 40 – 50% de los contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza media chilena no son cubiertos en los establecimientos educativos” (Oficina de Equidad e Inclusión, 2014). Realidad que genera un círculo de desesperanza en la comunidad escolar impactando las expectativas de acceso y el compromiso de los docentes.

## 1.2 Qué es el PACE

El PACE se crea en el marco de la reforma educacional impulsada en el gobierno de Michelle Bachelet (2014 – 2018) y busca restituir el derecho a la educación terciaria a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles cupos en la educación superior a quienes cumplan los requisitos para postular al proceso de admisión PACE (MINEDUC, s.f.).

*(...) el PACE tiene por objetivo restituir el derecho a la educación superior, propendiendo a asegurar el Acceso Efectivo, que incluye la Preparación, Acceso, Nivelación y Permanencia, para asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados con alto rendimiento, lo que permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media (Resolución Exenta).*

Para cumplir con este desafío se prepara a los estudiantes durante la educación media y se les acompaña en su posterior acceso, con una etapa de nivelación para que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación. El PACE fue lanzado oficialmente el 29 de mayo de 2014. Su implementación contó con una fase piloto en la que se trabajó con 7.614 estudiantes de tercero medio de 69 establecimientos

educacionales (62 de ellos públicos) ubicados en 34 comunas de 6 regiones del país, en convenio con 5 universidades<sup>3</sup> del Consejo de Rectores (CRUCH).

Se desarrolló un trabajo con estudiantes de 3° medio en dos áreas; preparación académica (lectoescritura y matemática); preparación para la vida en la educación superior (habilidades socioemocionales, orientación vocacional). Al finalizar esta fase piloto, los planteles debieron asegurar cupos en sus carreras, para las/los jóvenes que se encontraron dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas nacional o en el 15% superior del ranking de notas de su establecimiento, de acuerdo a la opción que más los beneficiara. Además, debieron cumplir otros requisitos cómo haber rendido la PSU, no importando el puntaje obtenido, y aprobar satisfactoriamente el PACE, a través de un 85% de asistencia (MINEDUC, s.f.).

Debido a la positiva evaluación del programa, éste se expandió rápidamente entre las IES conformando una red con el apoyo de la UNESCO. El año 2015 se contó con 27 instituciones académicas y el 2016 aumentó a 29, registrando un total de 456 establecimientos escolares sumados a la red PACE y una cobertura de 74.562 estudiantes. Además, para la admisión 2017, 476 estudiantes ingresaron a la educación superior a través de un cupo PACE.

**Tabla 1: Instituciones y vacantes PACE para la admisión 2017**

N°	INSTITUCIÓN	CUPOS 2017
1	Universidad de Tarapacá	64
2	U. Arturo Prat	44
3	Universidad Católica del Norte	200
4	Universidad de Atacama	208
5	Centro de Educación y Capacitación UCN	81
6	Universidad de Antofagasta	148
7	Universidad de La Serena	99
8	Universidad de Playa Ancha	149
9	Universidad de Valparaíso	104
10	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	78
11	Universidad Técnica Federico Santa María	138
12	DUOC	169
13	Universidad de Santiago	248
14	Universidad de Chile	60

<sup>3</sup> Universidades de Antofagasta, Católica del Norte, Técnica Federico Santa María, de Santiago y Católica de Temuco. (MINEDUC, 2015)

15	Pontificia Universidad Católica	107
16	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	125
17	Universidad Tecnológica Metropolitana	120
18	Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez	151
19	Universidad Alberto Hurtado	140
20	Universidad de Talca	176
21	Universidad Católica del Maule	150
22	Universidad del Bío - Bío	245
23	Universidad de Concepción	254
24	Universidad Católica Santísima Concepción	229
25	Universidad de la Frontera	127
26	Universidad Católica de Temuco	553
27	Universidad Austral de Chile	201
28	Universidad de los Lagos	227
29	Universidad de Magallanes	47
<b>TOTAL</b>		<b>4.642</b>

Fuente: Datos extraídos de documento de trabajo U. de Chile elaborado por Departamento de Pregrado.

### 1.2.1 Del programa Propedéutico al PACE

El modelo PACE tiene como base el programa propedéutico desarrollado por la Universidad de Santiago (USACH), institución pionera en generar iniciativas inclusivas de acceso a la educación superior en Chile. Este modelo opera con el 10% de estudiantes de 4to medio de mejor rendimiento de establecimientos vulnerables, a quienes se les invita a clases en la USACH los días sábado, durante el segundo semestre del año, desarrollando actividades en las áreas de lenguaje, matemáticas y gestión personal. En estas clases participan estudiantes que, de cumplir todos los requisitos estipulados, ingresan al programa de bachillerato de la institución, con una beca de arancel completo y de manera independiente a los resultados obtenidos en la PSU (Castro, Frites & Vargas, 2016).

El programa propedéutico se expandió rápidamente entre las IES superior conformando una red con el apoyo de UNESCO. Debido al rol de liderazgo de la USACH en el ámbito de las políticas de inclusión y la experiencia de los propedéuticos, es que fue invitada por el MINEDUC a gestionar el proyecto PACE junto a otras cuatro instituciones. Para ello, a contar del mes de junio de 2014, se desarrollaron reuniones de coordinación, jornadas de inducción en conjunto con la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) y las comunidades escolares, que tuvieron como resultado un diagnóstico que permitió



delinear las características y las expectativas asociadas al PACE, el marco institucional en que se desarrollaría el programa y cual debía ser el rol de las IES (Castro et al., 2016).

El resultado final de este primer análisis da un programa PACE que tiene algunas diferencias del modelo propedéutico y que se relacionan con su cobertura, condiciones de acceso, contenidos, espacios en los que se desarrolla y el rol de las instituciones (Anexo D).

### 1.2.2 Características del PACE

El PACE se inserta de manera colaborativa en los colegios y debe coexistir con otras políticas o programas que están funcionando. Sus principales características son:

- Garantiza acceso al 15% de los estudiantes de mejor desempeño.
- Contempla trabajo de expectativas con la comunidad escolar.
- Integra apoyo académico y perfeccionamiento docente durante la enseñanza media.
- Tiene un diseño flexible que deja espacio a cada Institución a desarrollar su propia metodología de trabajo en conjunto con la comunidad escolar.
- Supone generar una vía de admisión especial PACE, que no exige puntaje PSU, solo prueba rendida.
- Exige a las Instituciones participantes garantizar al menos una vacante PACE en cada una de sus carreras.
- Supone generar programas de acompañamiento para asegurar la permanencia de los estudiantes que ingresan a la educación superior.
- Busca promover un contexto escolar más favorable al aprendizaje.
- Desarrolla estrategias no solo centradas en el acceso a la educación superior, sino también en mejorar los procesos propios de los liceos.

### 1.3 Ingreso de la Universidad de Chile al PACE

La Universidad de Chile (en adelante UCH) fue invitada por el MINEDUC en enero de 2015 a formar parte de las IES que implementarían PACE desde ese año. Las razones por las se decide invitar a la institución se relacionan con i) su experiencia en programas o vías de inclusión de estudiantes vulnerables ii) su experiencia en planes o programas de nivelación académica iii) su prestigio institucional y años de acreditación iv) su personalidad jurídica sin fines de lucro (Decreto exento 000793).

La UCH, por su parte, acepta la invitación a sumarse al programa ya que los principios PACE concuerdan con los planteamientos de la UCH respecto de la restitución del derecho a la educación superior (como un derecho humano) a estudiantes de sectores

vulnerables, garantizándoles el acceso y convirtiéndose en “una iniciativa fundamental de justicia social, y de respeto a las comunidades, al permitir que éstas tengan profesionales que salgan de su mismo entorno<sup>4</sup>” (Vivaldi, 2016). Bases que ya habían sido esbozadas en su política institucional de equidad e inclusión.

Tras conversaciones sobre el proceso, la universidad elabora un plan de trabajo denominado “abriendo caminos en educación” y que le permite incorporarse al programa en mayo de 2015. Las líneas de acción, son las definidas por el ministerio más 3 líneas propias de la UCH.

**Tabla 2:** Dimensiones plan de trabajo “abriendo caminos en educación”

<b>Nº objetivo</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Línea de Trabajo</b>
Objetivo 1	Preparación académica y acompañamiento docente	MINEDUC
Objetivo 2	Apoyo a la trayectoria educativa y orientación vocacional.	MINEDUC
Objetivo 3	Promover el liderazgo de los docentes comprometidos con la detección de las potencialidades, habilidades y motivaciones de sus estudiantes, incentivando la comunicación de sus hallazgos pedagógicos a través de publicaciones.	UCH
Objetivo 4	Incorporar el acceso al arte y la formación artística como un elemento clave de la formación integral de las y los estudiantes y como un derecho humano fundamental	UCH
Objetivo 4	Promover la reflexión, investigación, estudios y difusión de prácticas y hallazgos asociadas al diseño, ejecución y evaluación del programa, por parte de sus ejecutores, colaboradores y beneficiarios.	UCH

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a documentos de trabajo PACE UCH

---

<sup>4</sup> Cita de Ennio Vivaldi, rector de la UCH del período y extraída del Lanzamiento del PACE el año 2016, revisar noticia en <http://www.uchile.cl/noticias/113796/u-de-chile-se-integra-al-pace>

### 1.3.1 Establecimientos con los que se vincula la Universidad de Chile

Los establecimientos educacionales (EE) con los que la UCH inició un trabajo fueron asignados por el MINEDUC, de acuerdo a características comunes de todos los colegios con los que trabaja PACE<sup>5</sup>. En esta fase la Institución se comprometió a preparar y acompañar a docentes y estudiantes de tercero y cuarto medio de cinco liceos de la región Metropolitana, de cinco comunas:

**Tabla 3:** Colegios PACE – UCH

Nombre EE	Comuna	Matrícula Proyectada 3º medio
Centro Educacional Municipal Mariano Latorre	La Pintana	158
Centro Educacional Valle Hermoso	Peñalolen	96
Liceo Gladys Valenzuela	Lo Prado	39
Liceo Malaquías Concha	La Granja	32
Liceo Ciudad de Brasilia	Pudahuel	35

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a documentos de trabajo PACE UCH

Respecto de los indicadores académicos los cinco establecimientos educacionales, para el año 2014 se encontraban bajo el promedio nacional en mediciones como el SIMCE y PSU.

**Tabla 4:** Indicadores académicos de acuerdo a datos de generación de egresados 2013

Nombre EE	Año 2013		
	PSU	SIMCE Lenguaje	SIMCE Matemática
Centro Educacional Municipal Mariano Latorre	380	196	194
Centro Educacional Valle Hermoso	408	241	227
Liceo Gladys Valenzuela	S/I	S/I	S/I
Liceo Malaquías Concha	380	S/I	S/I
Liceo Ciudad de Brasilia	462	230	210

---

<sup>5</sup> Todos los EE, según información de la aplicación SIMCE 2013 se ubican en el rango mayor de vulnerabilidad escolar, con familias que no superan un ingreso promedio de trescientos mil pesos, con escolaridad promedio de octavo básico. Entre los elementos comunes que dificultan o amenazan el proceso educativo se encuentran la falta de motivación y expectativas de los estudiantes, derivado de los contextos de alta vulnerabilidad; en algunos casos incluso analfabetismo de los padres. Asociado al contexto social, también se observa el consumo de drogas y la violencia intrafamiliar. En el plano de las expectativas de continuidad de estudios impactan la falta de información sobre carreras universitarias o técnicas, falta visión de educación continua y los proyectos de vida son de muy corto plazo.

<b>Promedio Nacional 2013 (Liceos Municipales)</b>	<b>469</b>	<b>254</b>	<b>267</b>
--	------------	------------	------------

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a documentos de trabajo PACE UCH

### 1.3.2 EL PACE en la estructura de la Universidad de Chile

La responsabilidad institucional del PACE recae en la figura de la Prof. Rosa Devés, Vicerrectora de Asuntos Académicos, sin embargo, el programa PACE – UCH, en la estructura organizacional está presente en dos vicerrectorías. Existe Pace educación media, que se instala en la Oficina de Equidad e Inclusión (OEI), dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC) y que es el área encargada de implementar la política pública en la Institución y de elaborar y desarrollar el plan de trabajo con los colegios asignados y por otro lado está PACE educación superior, que nace como un programa que se instala en la Unidad de Aprendizaje (UA) del Departamento de Pregrado (DEPREG) de la Vicerrectoría Académica (VAA) y que es el área encargada del acompañamiento de los estudiantes que ingresan a la institución a través de PACE.

Para la implementación de PACE se nombra a un comité ejecutivo compuesto por los siguientes cargos:

- Coordinador/a ejecutivo
- Coodinador/a área de preparación académica y acompañamiento docente
- Coordinador/a área de preparación para la vida en la educación superior
- Coordinador/a área administrativa
- Coordinador/a área de formación artística

### 1.3.3 PACE educación media

El programa PACE educación media, se instala en la OEI. Esta área es la encargada de tomar el mandato público e iniciar las acciones para implementarlo. Para ello se desarrollan mesas de trabajo con representantes de distintas unidades y estamentos universitarios, con el fin de formar una red de actores institucionales que desde el inicio se comprometan con este desafío.

En esta fase la UCH se compromete a preparar y acompañar a docentes y estudiantes de tercero y cuarto medio de los cinco establecimientos asignados. Para su implementación se establecieron ciertos principios epistemológicos, metodológicos y pedagógicos fundamentales que le otorgan identidad a este programa (Tabla N°5).

**Tabla 5: Principios PACE-UCH**

Principios Epistemológicos	Principios Metodológicos	Principios pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La educación es un proceso integral y dura toda la vida.</li> <li>❖ La educación debe ser transformadora.</li> <li>❖ La educación formal es en contexto (factores personales, sociales, históricos, políticos, económicos, etc.).</li> <li>❖ Cada estudiante es único y sujeto de derechos sociales.</li> <li>❖ Cada estudiante forma parte de la diversidad del aula y tiene derecho a todas las oportunidades que el sistema ofrece, desde sus particularidades.</li> <li>❖ La educación debe reconocer y buscar el desarrollo de todas las potencialidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La Reflexión pedagógica debe ser la base de la implementación de las estrategias innovadoras</li> <li>❖ La Metacognición es fundamental para lograr procesos de aprendizaje significativo</li> <li>❖ La co-construcción de propuestas es clave para la valoración del conocimiento docente y la sostenibilidad del programa.</li> <li>❖ La Sistematización de las experiencias permite analizar la implementación e impacto de las estrategias</li> <li>❖ La Evaluación de proceso permite retroalimentar o modificar oportunamente las acciones.</li> <li>❖ La Investigación sobre las prácticas pedagógicas es fundamental para aportar con evidencia al mejoramiento de la educación en contextos de alta vulnerabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los estudiantes deben ser protagonistas de su aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integral.</li> <li>❖ El aprendizaje debe ser significativo y permanente.</li> <li>❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser reflexivo-crítico.</li> <li>❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser pertinente, flexible y co-construido con las comunidades de aprendizaje.</li> <li>❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser investigado, sistematizado y comunicado.</li> </ul>

Fuente: Oficina de equidad e inclusión, 2016

### 1.3.4 PACE educación superior

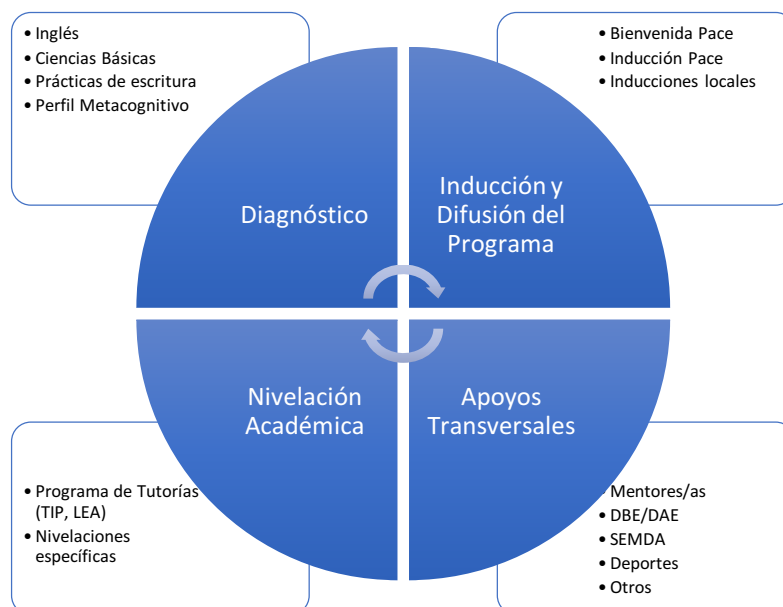
Desde el segundo semestre de 2016 y bajo la responsabilidad del Departamento de Pregrado de la Institución, se comienza a trabajar la estrategia de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE cuyo objetivo es apoyar a las/los estudiantes en su primer año académico de formación de pregrado, a través del diseño e implementación de diversos dispositivos que aborden las necesidades, en los ámbitos académicos, económicos y psicoeducativo.

Para la operacionalización de esta estrategia se crea una línea de trabajo, en la Unidad de Aprendizaje, denominada programa PACE, cuyo propósito es trabajar de manera colaborativa con las unidades académicas de la UCH para levantar y desarrollar diferentes dispositivos de apoyo, integración y preparación orientados a la inclusión y equidad en la permanencia y egreso de todas/os las/los estudiantes a través de los siguientes programas:

- Programa Tutoría Integral Par (TIP)
- Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA)
- Programa de Aprendizaje Estratégico de Ciencias Básicas

El modelo de acompañamiento PACE, tal como se muestra en la ilustración 1, incorpora 5 áreas de trabajo que buscan generar un apoyo integral a los jóvenes, que incluyen actividades de (i) inducción, (ii) diagnóstico, (iii) seguimiento, (iv) acompañamiento académico, y (v) acompañamiento psicoeducativo.

#### Ilustración 1: Modelo de Acompañamiento PACE-UCH



Fuente: Área de Aprendizaje, Departamento de Pregrado, UCH.

En la línea del acompañamiento psicoeducativo y con el liderazgo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, en enero de 2017, se comienza a trabajar en el programa de mentoría académica para estudiantes PACE. La iniciativa pionera en la institución constituye uno de los dispositivos de apoyo más innovadores de la estrategia de acompañamiento.

#### 1.3.4.1 Programa de Mentoría Académica

Basado en un modelo de atención integral que considera las dimensiones: (i) cognitivas, (ii) afectivo emocional y (iii) social, los objetivos de este programa son acompañar a las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, apoyando su integración, autonomía y responsabilidad, favoreciendo su permanencia y egreso y constituir a las y los mentores en agentes de cambio institucional a partir de la experiencia de acompañar a las/los estudiantes (Departamento de Pregrado, 2017a).

El mentor o mentora es un académico/a con compromiso estudiantil, que cuenta con habilidades demostradas de liderazgo y que se posiciona como un agente de empoderamiento y validación, en tanto debe trabajar en la promoción de la autonomía de las/los estudiantes, reconociendo sus capacidades innatas de aprender y adquirir confianza, como también para fomentar el desarrollo personal y el ajuste social de las/los estudiantes. (Pendakur, 2016; Rendón, 2011). A su vez, está dispuesta/o a poner a disposición de otras y otros su capacidad de agencia y fomenta el cuidado y vínculo de confianza en el proceso de mentoría.

Sus acciones se disponen desde un acompañamiento permanente (virtual o presencial), donde detecta necesidades y propone alternativa y preparación académica, que pueden incluir los apoyos regulares (como programas de acompañamiento) o específicos (tutorías específicas); como también, detecta situaciones críticas y participa activamente de la resolución y de su derivación (si corresponde).

Durante el 2017, el programa contó con la participación de 22 mentores/as de las 17 unidades académicas, para las/los 45 estudiantes<sup>6</sup>. El primer contacto se realizó durante el mes de enero de 2017, en el marco de las actividades de inducción. A contar del mes de marzo y de manera periódica se sostuvieron reuniones con las y los mentores, para dar seguimiento a las experiencias de acompañamiento individuales.

La periodicidad de los contactos y/o encuentros entre estudiantes y mentores/as, varió en función de las dinámicas y tiempo de las y los jóvenes, su disposición a establecer encuentros permanentes, tanto como del estilo de acompañamiento del mentor/a; los cuales se dan una vez a la semana a una vez al mes. Los medios de comunicación y la

---

<sup>6</sup> Cada mentor/a acompañó entre 1 a 3 estudiantes.

frecuencia fueron variados e incluyeron (i) correos institucionales y personales, (ii) redes sociales (facebook, whatsapp) y (iii) encuentros presenciales; siendo estos dos últimos los más utilizados ya que permitieron un contacto fluido (Departamento de Pregrado, 2018a).

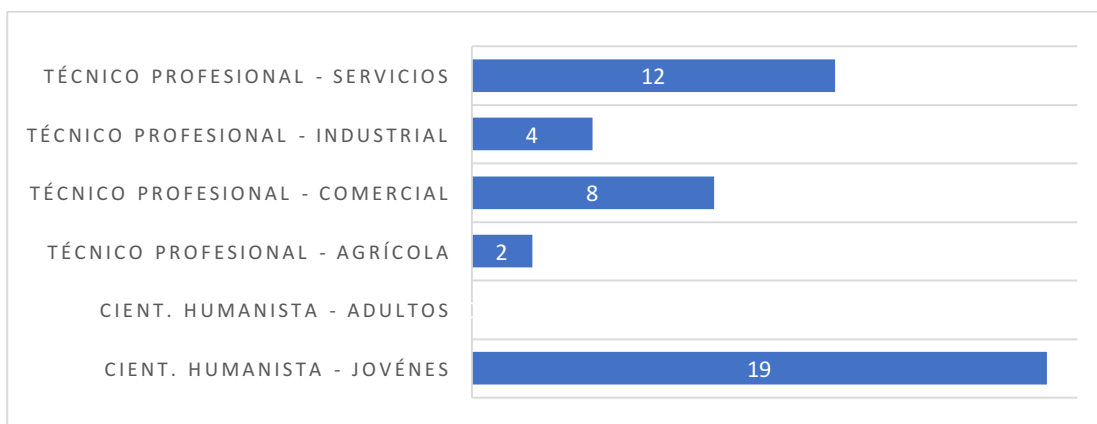
### 1.3.5 Caracterización de primera generación PACE en la Universidad de Chile

De acuerdo a los datos entregados por el Departamento de Pregrado (DEPREG) de la UCH, para el año 2017 se ofrecieron 74 cupos PACE para 60 carreras en proceso de admisión regular. Se registraron 697 postulaciones efectivas y 45 matriculados/as en 35 carreras. Del universo de estudiantes PACE que ingresó a la institución 33 correspondió a mujeres y 12 a hombres. Para efectos de un mejor análisis a continuación, se presentan algunos datos extraídos del “Estudio de Caracterización” (Departamento de Pregrado, 2018b), respecto a la primera generación de estudiantes PACE de la cohorte 2017.

**Gráfico 1:** Región de origen primera generación PACE UCH

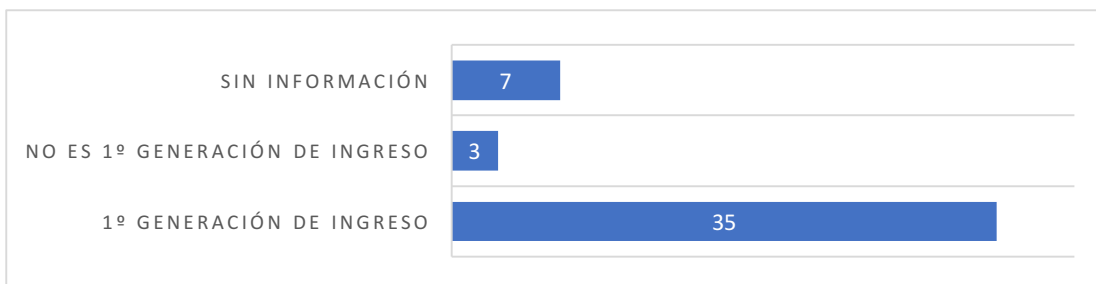


**Gráfico 2:** Tipo de establecimiento de origen primera generación PACE UCH

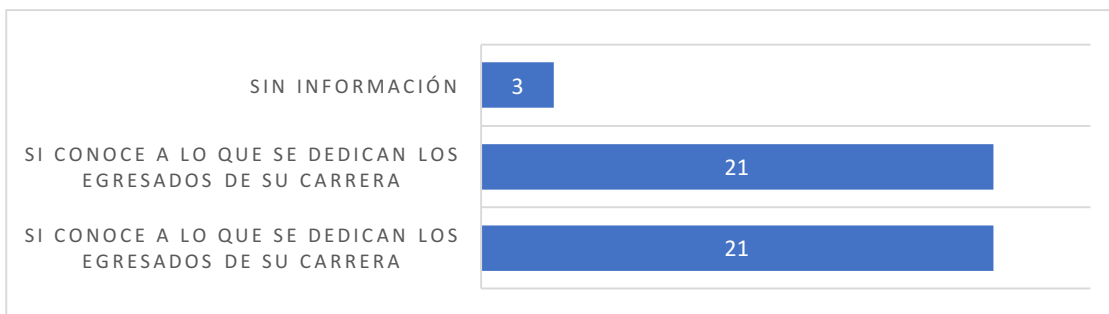




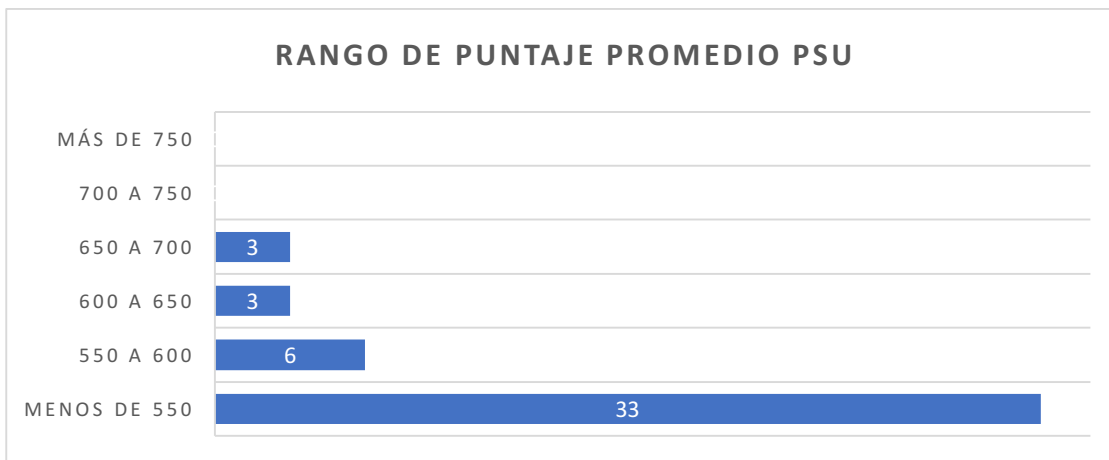
**Gráfico 3:** Experiencia universitaria previa primera generación PACE UC



**Gráfico 4:** Conocimiento de carrera de ingreso de primera generación PACE UCH



**Gráfico 5:** Puntaje promedio PSU primera generación PACE UCH



Si bien el estudio es más completo, para efecto de este primer análisis se consideraron los datos que permiten una aproximación a las características de la primera generación PACE que ingresó a la UCH. Se destaca que las y los estudiantes PACE provienen principalmente de la región metropolitana (84%), prevalece la procedencia de establecimientos técnico profesional (58%), son primera generación de ingreso a la educación superior (78%) y el puntaje promedio PSU está bajo los 550 puntos (73%). Además, se destaca que solo el 50 % de la generación PACE que ingresó tenía

conocimiento de la carrera, mientras que el otro 50% no conoce a lo que se dedican las/los egresados de la disciplina que estudian.

#### 1.4 La Universidad de Chile y su transformación institucional

Es en el año 2010, con la creación de la comisión de equidad, cuando la UCH decide avanzar hacia el diseño e implementación de estrategias de equidad e inclusión que le permitan cumplir con su rol de institución pública y hacerse cargo de las desigualdades que existen en el sistema educativo. Esta visión marca el segundo periodo de rectorado del prof. Víctor Pérez Vera, quien asume este desafío como uno de los objetivos principales de su gestión.

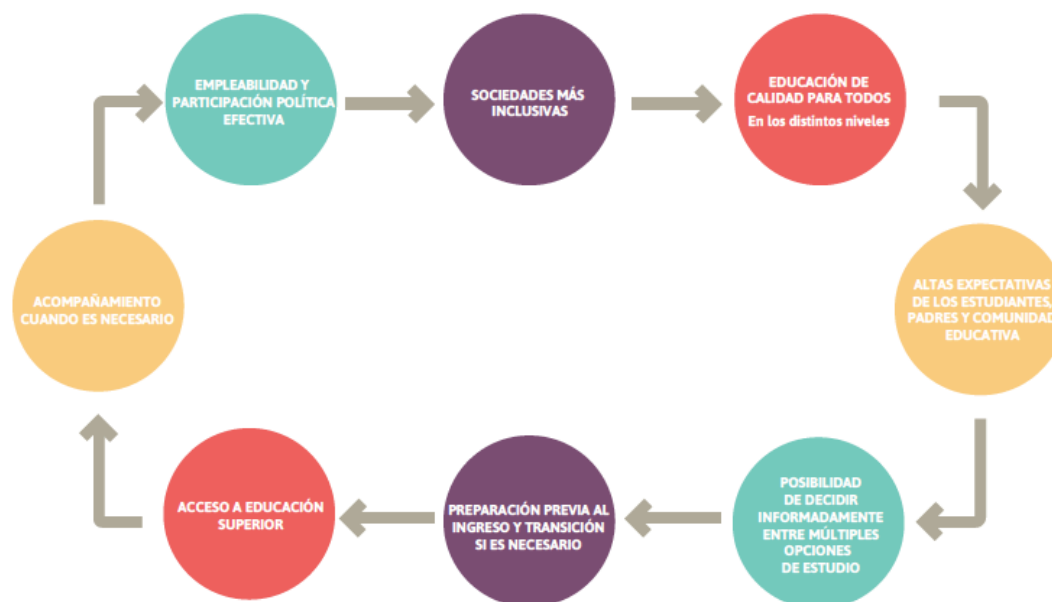
*“Contribuiremos desde la Universidad de Chile, a una mayor equidad en el acceso a la educación superior en Chile. Abriremos nuestras puertas a un mayor número de estudiantes talentosos provenientes de colegios municipalizados y subvencionados particulares. Nuestra meta es que, de aquí a cinco años, el 20% de los estudiantes que ingresen a la Universidad de Chile, esto es 1.000 estudiantes, lo haga por la vía de cupos supernumerarios o nuevas modalidades de ingreso. Este esfuerzo debe estar acompañado de un programa que ayude académicamente a que estos estudiantes tengan igualdad de oportunidades durante el desarrollo de sus estudios.” (discurso de asunción del mando en junio del año 2010)*

Los fundamentos que están a la base de esta decisión y de la creación de la Comisión de Equidad es que la UCH no puede ser pluralista si no garantiza la diversidad de sus integrantes; no puede cumplir su papel de institución pública si no se hace cargo de las desigualdades sociales y educativas que esta diversidad conlleva; y no puede asumir un rol de liderazgo académico si no proporciona educación de alta calidad que favorezca efectivamente el desarrollo del conocimiento, a través de la participación de las múltiples miradas que ofrece la diversidad (Pérez, en Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

A esto se suma que la experiencia internacional ya mostraba evidencia sobre el mejoramiento del aprendizaje y convivencia social en espacios de interacción de la diversidad (Gurin, Dey, Hurtado, & Gurin, 2002). Y desde las perspectiva de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, ONU, Banco Mundial, PNUD) se plantea que la exclusión en educación superior genera un círculo vicioso que afecta negativamente a toda la sociedad y a su desarrollo económico, a diferencia de lo que ocurre en países con mayor avance en éstas áreas, como Nueva Zelanda, Canadá y EE.UU, donde se observa que la inclusión en educación superior genera un círculo

virtuoso que afecta positivamente a toda la sociedad<sup>7</sup>. (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

## Ilustración 2: Círculo Virtuoso de la Inclusión en Educación Superior



Fuente: Memoria de Política de Equidad e Inclusión en la Universidad de Chile

De este modo, una educación de calidad en los distintos niveles, genera expectativas y posibilidades de elegir, si a su vez se incorporan los apoyos necesarios cuando son requeridos y oportunidades de acceso especial cuando corresponde, es posible avanzar hacia sociedades más inclusivas que preocupadas por todas las personas, generarán sistemas más justos, equitativos y de calidad.

Toda esta información constituye parte de la investigación que realiza la Comisión de Equidad y que se expresa en el informe “hacia una política de equidad e inclusión en la UCH”, documento en el que la institución reconoce el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad y donde se recomienda:

- La creación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)
- La implementación de programas de apoyo a estudiantes que permitan su inserción, mantención y egreso exitoso.
- La asignación de recursos del Fondo de Fortalecimiento para avanzar hacia un nuevo paradigma basado en los principios de equidad e inclusión.

<sup>7</sup> Se tomaron los modelos de las Universidades de: Auckland de Nueva Zelanda; California en Berkeley y de Oregon en EE.UU; British Columbia en Canadá; entre otras.

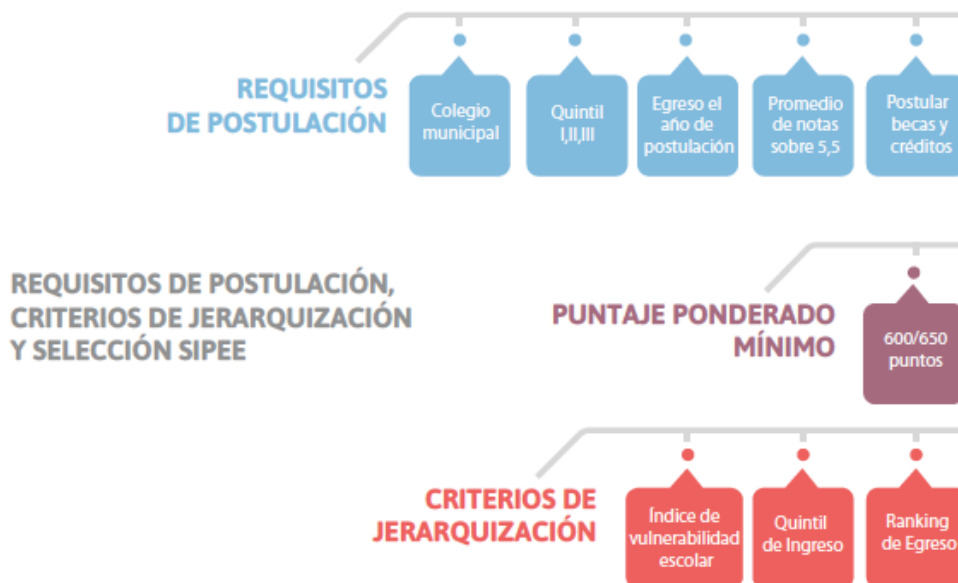
Además esta nueva visión es la que posteriormente se plasma en los pilares teóricos que orientan la Política de Equidad e Inclusión, el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante y la actualización del Modelo Educativo.

#### 1.4.1 Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)

El SIPEE se fundó en el cupo equidad de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), convirtiéndose en una de las vías de acceso especial de todas las carreras. Está focalizado en estudiantes egresados/as de establecimientos municipales de alta vulnerabilidad que, teniendo una trayectoria académica destacada, no alcanzan el puntaje de ingreso regular vía PSU.

Se trata de un sistema de admisión, abierto y objetivo, que permite la postulación de todos/as los/las estudiantes del país que cumplan con los requisitos, no requiriendo convenios específicos con establecimientos educacionales y priorizando la alta vulnerabilidad de los establecimientos de procedencia.

**Ilustración 3:** Requisitos de postulación, criterios de jerarquización y selección SIPEE



Fuente: Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile 2012.

El impacto del SIPEE se tradujo en una diversificación de la matrícula<sup>8</sup>, que durante su primer año de implementación permitió el ingreso de 104 estudiantes a través de esta vía, además 102 jóvenes que cumplieron con los requisitos de postulación lograron ingresar vía PSU (Deves, Castro, Mora, & Roco, 2012). De esta forma se considera un impacto en al menos tres aspectos claves: i) el/la estudiante, su proyecto de vida y su entorno familiar cambian y aumentan sus expectativas de desarrollo; ii) el establecimiento y la comunidad escolar aumentan las expectativas respecto a sus estudiantes; iii) la UCH impulsa un trabajo colaborativo que involucra a todos sus actores, mejorando la calidad de los aprendizajes y contribuyendo a la cohesión al interior de la institución (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

#### 1.4.2 La Política de Equidad e Inclusión

La Política de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile se basa en estudios, diagnósticos locales y consensos de organismos internacionales que, desde distintas perspectivas, promueven iniciativas en estos ámbitos<sup>9</sup>. Nace como una respuesta institucional que busca hacerse cargo de la inequidad que presenta el sistema educacional en el país y que según consta en el texto base que justifica su creación, la UCH reproduce<sup>10</sup>.

De esta forma la política busca aportar en la construcción de una sociedad más justa mediante el fortalecimiento de la equidad e inclusión en la institución, a través de los siguientes objetivos:

##### Objetivos Generales

1.- Contribuir a la construcción de una comunidad universitaria comprometida con la equidad e inclusión estudiantil, promoviendo el desarrollo de las potencialidades de quienes ingresan a la UCH en un clima de inclusión, respeto y pluralismo.

---

<sup>8</sup>Según cifras del año 2016, las vías de acceso especial representaban cerca del 15% de la matrícula de primer año, una evolución notable si se considera que en el año 2010 esta representaba sólo un 5,5 % de la admisión (Valdebenito, 2016).

<sup>9</sup> El llamado a las IES es a: i) fortalecer la equidad en educación superior en un contexto de inequidad social; ii) aportar a la inclusión y el aprendizaje efectivo de grupos y personas excluidas a través de políticas educativas integrales; iii) reconocer el valor de la diversidad en educación superior en la calidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento y iv) valorar la diversidad como contexto para la formación ciudadana en pro de la democracia y la paz.

<sup>10</sup> Hasta el año 2012, el 20% de la matrícula de primer año provenía de establecimientos educacionales municipales y el 33,2% de colegios privados. Al mismo tiempo, al interior de la Institución existían diferencias significativas en la composición estudiantil, por ejemplo en medicina en primer año, menos de un 10% de estudiantes provenía del 40% de menores recursos del país, mientras que en otras carreras el 45% de matrícula correspondía a estudiantes de este segmento (Senado Universitario, 2014).

2.-Resguardar la entrega de apoyos, asegurando la igualdad de oportunidades en la educación en cuanto a ingreso, progreso y egreso, para todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades específicas.

3.-Velar por la mantención de espacios libres de discriminación, violencia y cualquier tipo de acoso que impida el óptimo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, permitiendo el libre desarrollo de sus identidades.

4.- Generar instancias de retroalimentación que permitan mejorar continuamente los distintos espacios de equidad e inclusión que existan en la UCH, fomentando la participación democrática de la comunidad universitaria.

Además, se definen 4 ámbitos de acción con diferentes dimensiones de trabajo:

**Tabla 6:** Ámbitos y dimensiones de trabajo Política de Equidad e Inclusión UCH

<b>Ámbito de Acción</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante</b>	Vinculación temprana con EE de alto IVE
	Acceso
	Progreso
	Egreso
<b>Formación de Culturas Inclusivas</b>	Investigación
	Formación
<b>Gestión y Desarrollo Inclusivo</b>	Estudios y Diagnóstico
	Evaluación y Seguimiento
	Innovación
<b>Institucionalidad</b>	Central
	Local

Fuente: Elaboración propia, en base a información extraída de Política de Equidad e Inclusión UCH.

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

Elaborado el año 2012 entre distintas unidades universitarias<sup>11</sup>, y como un eje central de la Política de Equidad e Inclusión, el 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. El modelo implica un cambio de mirada, ya que pone al estudiante en el centro del proceso formativo, considerándolo un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples que deben ser atendidas en plenitud. Se focaliza inicialmente en tres grandes dimensiones que impactan el logro académico:

#### Ilustración 4: Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) UCH



Fuente: Política de Equidad e Inclusión

**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.

<sup>11</sup> Departamento de Pregrado, Dirección de Bienestar Estudiantil, Oficina de Equidad e Inclusión, Prorectoría y en construcción permanente con otras instancias universitarias.

**Aprendizaje:** Considera iniciativas de apoyo al logro académico realizadas fuera de la sala de clases, no dependientes en forma directa de las y los docentes, incluyendo diagnósticos, caracterización académica, nivelación, tutorías, orientación, mentorías y 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/la 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.

La implementación del MDIE en su primera etapa favoreció la coordinación de iniciativas; propició la discusión y consensos sobre los estándares mínimos para la atención de estudiantes y promovió la articulación y trabajo conjunto entre los niveles central y local en los tres ámbitos.(Devés, Castro, Cabrera, Mora - Curriao, & Rocco, 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 (Senado Universitario, 2014).

Para la instalación del MDIE, durante el 2013 se creó la Unidad 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/las 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 (TIP).

#### 1.4.4 El Modelo Educativo

El Modelo Educativo constituye un documento estratégico y un marco de referencia, abierto y dinámico, que orienta la función formativa en la UCH de manera articulada y coherente con sus principios fundantes, a fin de abordar los desafíos del país y las tendencias internacionales en educación superior en materia de formación de pre y postgrado (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018).

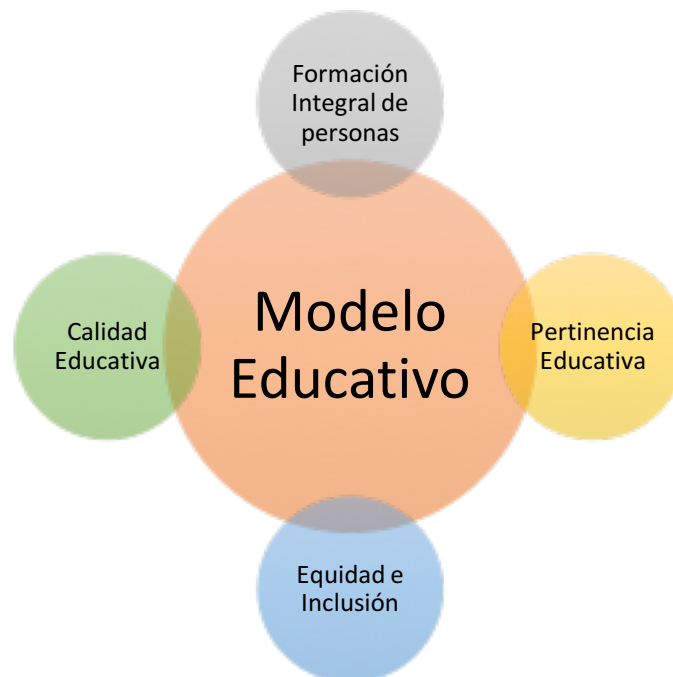
En el modelo educativo se reconoce que un reto crucial para las sociedades sigue siendo garantizar un desarrollo humano sustentable y equitativo, que concilie el crecimiento con equidad y logre articular el desarrollo y la democratización. En una sociedad marcada por esta tensión, la educación superior cobra particular importancia como espacio privilegiado para el encuentro, el reconocimiento mutuo y la formación de



ciudadanos conscientes de la diversidad de la sociedad en la que habitan (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, p.14)

La UCH, durante los últimos años, diseñó una serie de estrategias para avanzar en la conformación de una cultura más inclusiva, desde una perspectiva de derechos. Este proceso generó un cambio estructural, que, en forma gradual, ha ido permeando los diferentes estamentos. Estas transformaciones exigieron una revisión de los procesos formativos institucionales y los tipos de interacción social que estos promueven. Además, se instaló una profunda reflexión respecto de los desafíos que la inclusión supone para la docencia y la convivencia universitaria y cómo resultado de este análisis, que se extendió por casi dos años y en el que participaron representantes de los distintos estamentos, se establecieron principios orientadores que definen el modelo educativo actual.

### Ilustración 5: Principios Orientadores del Modelo Educativo



Fuente: Elaboración propia en base a información extraída de Modelo Educativo

**Formación integral de personas:** Este principio supone tomar en consideración la multidimensionalidad del estudiante, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, sociales, políticos y comunitarios. Formar en las y los estudiantes las capacidades para comprender la realidad y actuar en ella, de una manera que haga justicia a la complejidad dinámica y relacional de ésta, plantea un importante desafío formativo que compromete a la UCH a poner la docencia en un lugar central y prioritario entre sus actividades (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, p.19-20).

**Pertinencia educativa:** Supone la vinculación del proceso de formación del estudiante con su entorno y con el desarrollo del país, de acuerdo a lo declarado por la Institución en sus bases fundacionales<sup>12</sup>. La participación en los desafíos y problemas nacionales es fuente de su permanente actualización de saberes y prácticas y el sustento tanto de su docencia como de su investigación (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, p. 21).

**Equidad e inclusión:** Se entienden la equidad y la inclusión universitarias como la posibilidad efectiva de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad (Senado Universitario, 2014). Desde este enfoque las distintas problemáticas que afectan a las trayectorias académicas de los/las estudiantes se comprenden como ámbitos de responsabilidad compartida entre estos y la institución que los recibe (Donoso & Cancino, 2007).

**Calidad educativa:** La UCH reconoce en particular el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad. Esto se fundamenta en la investigación educativa actual, que ha establecido que la exposición a experiencias de interacción en diversidad tiene el potencial de desafiar las creencias adquiridas, en una etapa crítica del desarrollo personal, produciendo importantes impactos en los ámbitos de aprendizaje, desarrollo cognitivo, pensamiento complejo, participación cívica, responsabilidad social, desarrollo de la democracia y reducción de los prejuicios raciales (Senado Universitario, 2014).

El nuevo enfoque que plantea el Modelo Educativo implica orientar parte importante de los cambios necesarios hacia la construcción de relaciones significativas entre estudiantes y sus pares, sus docentes, funcionarios y también equipos de gestión y administración, para dar lugar a una experiencia de formación plena e integral. Lo que supone movilizar los recursos universitarios en todos sus niveles, en pos de la incorporación de los/las estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, con potencial de ser agentes de cambio de la cultura institucional.

## 1.5 Sistema de ingreso a las universidades chilenas

El ingreso a la IES, está sujeto al proceso de admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Este sistema, que tiene sus orígenes en la creación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), actualmente PSU, es el proceso unificado

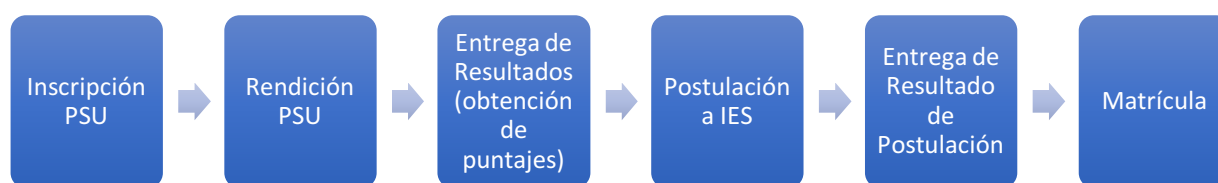
---

<sup>12</sup> Título 1, artículo 3: “En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la nación (...) reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país” (Universidad de Chile, 1990).

que permite la postulación y selección de estudiantes a las 29 universidades que pertenecen al CRUCH, además de 12 privadas adscritas al sistema<sup>13</sup>.

El organismo del Consejo de Rectores a cargo del proceso, es el SUA. La implementación está a cargo del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la UCH. De esta forma para un/a estudiante chileno, el ingreso a la Universidad, vía admisión regular contempla las siguientes etapas

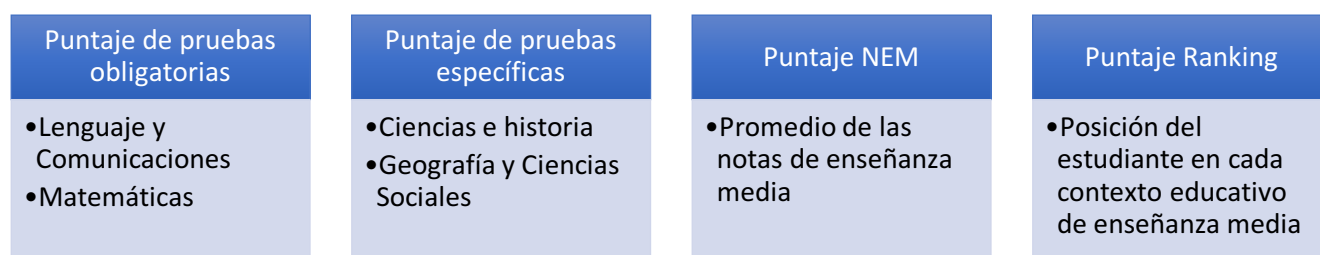
### Ilustración 6: Etapas del Sistema de Admisión a las Universidades Chilenas



Fuente: Elaboración propia

Para postular a una carrera el/la estudiante debe contar con un puntaje ponderado<sup>14</sup> que le permite concursar por una vacante. El puntaje ponderado se compone de los siguientes factores:

### Ilustración 7: Componentes del puntaje ponderado PSU



Fuente: Elaboración propia

La postulación a las instituciones exige un puntaje mínimo de 450 puntos promedio<sup>15</sup> para participar del sistema de admisión regular, sin embargo, las instituciones altamente

<sup>13</sup> [www.consejoderectores.cl](http://www.consejoderectores.cl)

<sup>14</sup> Es la combinación lineal entre los puntajes obtenidos por el postulante en los factores de selección y las ponderaciones establecidas por la carrera a la que postula. Consecuentemente, cada postulante tendrá un Puntaje Ponderado de Selección para cada una de sus postulaciones.

<sup>15</sup> Es el promedio de los puntajes de las pruebas de lenguaje y comunicación y matemática. Se calcula sumando ambos puntajes y luego dividiéndolos por dos.

selectivas como la Universidad de Chile y la Universidad Católica exigen un puntaje mínimo ponderado de 600 puntos. Este requisito constituye una de las principales barreras de acceso que enfrentan los/las estudiantes provenientes de sectores más vulnerables.

#### 1.5.1 Sistema de admisión PACE

El sistema de admisión PACE se acopla al SUA y exige los siguientes requisitos:

1. Rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), tanto las pruebas obligatorias como alguna de las pruebas optativas.
2. Egresar de la Educación Media dentro del 15% mejor de su establecimiento educacional u obtener un puntaje ranking igual o superior a 703 puntos.
3. Cursar y aprobar satisfactoriamente las actividades de preparación PACE, según lo informado por la institución de educación superior respectiva.

A diferencia de lo ocurrido en el sistema de admisión regular, donde los estudiantes postulan a sus carreras con el puntaje obtenido en la PSU, en el caso de los estudiantes PACE postulan con un nuevo puntaje, denominado Puntaje Ponderado PACE (PPP), que se compone de los siguientes factores:

- 80% corresponde al Puntaje Ranking del estudiante
- 20% corresponde a la transformación de Notas de Educación Media (NEM) del estudiante
- Bonos adicionales según: Asistencia, territorio, preferencia.

(Información detallada sobre sistema de admisión PACE en anexo A).

#### 1.5.2 Sistema de admisión de la Universidad de Chile

La UCH es la institución que cuenta con la mayor población estudiantil dentro de las universidades del CRUCH. Para el año 2018 el universo de matriculados era de 31.724 estudiantes, y para la Admisión 2017 ingresaron 6.309 estudiantes nuevos/as a través de admisión regular y admisión especial<sup>16</sup>.

La Admisión regular es el mecanismo de acceso a través del cual ingresan la mayoría

---

<sup>16</sup>Cifras entregadas por la Unidad de Admisión, del área de Gestión Curricular, Departamento de Pregrado Universidad de Chile.

de los/las estudiantes (5.453 para el año 2017). Ésta vía de acceso está sujeta a las normas del SUA, sin embargo, integra dos requisitos particulares de la Institución:

**Máximo de postulaciones y orden de preferencia:** La UCH permite postular a un máximo de cuatro (4) carreras, sin limitación de facultad o instituto, las que no podrán figurar más allá del 4º lugar de preferencia. Por dicha razón, las postulaciones marcadas en el 5º lugar y siguientes, no serán consideradas.

**Puntaje ponderado mínimo de postulación:** La Universidad de Chile, al igual que la PUC, exige para postular vía PSU un puntaje ponderado mínimo de 600 puntos para todas sus carreras, 150 puntos más de lo que exigen las otras IES adscritas al SUA.

Debido a la exigencia de puntaje, es que la admisión especial se ha convertido en una vía que cada año permite el acceso de más jóvenes (856 para el año 2017). Si bien esta forma de ingreso ha existido hace varias décadas, ha sido en los últimos 7 años que el acceso por admisión especial ha experimentado un fuerte aumento, debido al compromiso de la Institución de fomentar la equidad e inclusión en la educación superior. De esta forma se ha buscado mejorar las condiciones de acceso de grupos de personas que presentan dificultades para participar de forma igualitaria junto a otros postulantes (Valdebenito, 2016).

Las vías de admisión especial, en general, interactúan entre sí al ser sistemas complementarios a la admisión regular (ya que muchos exigen tener puntajes mínimos en la PSU o ponderar dicho resultado con otras evaluaciones particulares) y es posible que un postulante pueda quedar seleccionado por una o más vías de admisión, tanto regular como especial. Las únicas excepciones corresponden a las vías especiales para estudiantes con estudios medios en el extranjero y estudiantes ciegos/as, ya que son procesos incompatibles con la rendición de la PSU. Los mecanismos de acceso especial, a su vez, se dividen en dos tipos; especial regular y especial equidad, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 7:** Vías de Admisión Especial UCH

Vías de Admisión Especial Regular	Vías de Admisión Equidad
Sistema de Ingreso de Deportistas Destacados (SIDDD)	Cupos supernumerarios BEA
Sistema de Ingreso para Personas con Estudios Medios en el Extranjero (SIEXT)	Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)
Ingreso Especial de Artes	Convenios Étnicos:
	Ingreso Especial para Estudiantes Ciegos:
	Sistema de Ingreso de Equidad de Género (SIEG)

	Escuela de Desarrollo de Talentos (EDT)
	Sistema de Ingreso Especial de Soldados Conscriptos (SISCO)
	Cupos PACE

Fuente: Elaboración Propia

El detalle con las descripciones de cada una de las vías de ingreso se encuentra en el anexo B de este documento.

## II. Marco Conceptual

El presente capítulo tiene por objetivo dar cuenta de los principales aspectos conceptuales que guiarán el estudio sobre la “Experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública.” En primer lugar, se hará una revisión sobre el enfoque de inclusión en educación, paradigma que guía las políticas educativas en el contexto internacional y en Chile. Además, se revisará la nueva forma de entender el concepto de aprendizaje en un escenario global y cambiante y la importancia que tiene esta dimensión para garantizar igualdad de oportunidades. En segundo lugar, se discutirá el concepto de permanencia de los estudiantes.

### 2.1 Enfoque inclusivo

El enfoque de inclusión ha cobrado centralidad como una condición ligada al derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida. Sustenta este planteamiento la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial, basándose en el principio que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todas y todos, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (UNESCO, 2017).

La inclusión es un proceso que no tiene fin (Ainscow & Booth, 2004). Es un fenómeno mundial que busca disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones, así como fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana (Blanco, 2006).

Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos/as con capacidades diferentes. Para la UNESCO, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. *Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos/as estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales* (Ainscow & Booth, 2004, pág. 8).

Otros autores (Fitch, 2013; Jiménez & Serrato, 2014; Ortega y Osorio, 2011; Rosano, 2007; Unesco, 1948) entienden la inclusión como la participación igualitaria de todas y todos los integrantes de una sociedad, como un derecho asociado a la equidad y la justicia social, como una condición socialmente producida y plasmada en estructuras e

ideologías, o como un compromiso que trae aparejado un análisis crítico sobre las acciones posibles que debe asumir cada institución para mejorar el aprendizaje y permitir que todas y todos participen tanto de la entrega de educación formal como de las oportunidades locales (DIVESUP, MINEDUC, 2017)

Katarina Tomasevsky (2002) relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos/as aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.

La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los/as alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a ellas y ellos.

La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

### 2.1.1. Inclusión e integración. Dos paradigmas diferentes

En este punto es importante distinguir que, por un lado, la integración se relaciona con la adaptación de las personas diferentes al sistema o a la cultura institucional; por otro lado, la inclusión reconoce la diversidad, y es el sistema el que se adapta a ella (Rubio, 2017). Es decir, son dos paradigmas diferentes que igualmente suelen usarse como sinónimos y es importante indagar en su uso concreto, especialmente en las normativas legales que buscan regular su aplicación en la educación, en sus diferentes niveles (Queupil & Duran, 2018).

El foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones y el tipo de interacciones que esta promueve, para garantizar la equidad en respuesta a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2006). Desde el enfoque de Blanco (2006) se



considera que el problema no es el/la estudiante sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los/las alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los/las docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje de las y los estudiantes en los contextos educativos.

La diversidad en cambio, desde un enfoque integrativo, no es vista como un valor en sí misma, sino que subyace la idea de la normalización, que permea el cómo se visualiza al otro, es decir, a las y los sujetos con capitales sociales y culturales distintos a los dominantes. Desde el enfoque normativo, las dificultades en el rendimiento académico en el proceso educativo suelen ser atribuidas a carencias del estudiante (situadas en el plano social, psicológico, familiar, etc.). Este enfoque, que entiende la diferencia como déficit, sustenta una lógica de intervención que apunta a normalizar a las y los estudiantes, propiciando su adaptación al *statu quo*, a lo establecido (Blanco, 2006).

### 2.1.2 Equidad e igualdad. Dos distinciones necesarias

Otra de las aclaraciones conceptuales necesarias de explicitar es la distinción que la literatura establece entre igualdad y equidad. Mientras la igualdad exige un mismo trato para todas y todos, la equidad se refiere a justicia y su promoción supone una atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos (Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, & Suazo, 2014). Siguiendo la misma conceptualización, Blanco (2006) plantea:

“avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas” (pág. 9).

En este sentido, en el texto de Sobrero et al. (2014) la noción de equidad parte del reconocimiento de la existencia de la desigualdad en nuestra sociedad. Se entiende, por tanto, que el concepto se basa en un ideal de justicia correctiva, según el cual el trato igualitario en los distintos tramos del sistema (acceso, permanencia, egreso.) estaría atentando contra la equidad y la justicia al invisibilizar las desventajas que algunos/as traen por distintas condiciones (socioeconómicas, étnicas, de discapacidad, de género, etc.).

Blanco (2008) define la equidad, aclarando que la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo supone el ejercicio de conceptualizar las necesidades de todos/as los

estudiantes como igualmente importantes, pero diferentes unas de otras. De este modo, lograr una mayor equidad implica tratar de forma desigual lo que es diferente con el fin de garantizar la igualdad.

Una docencia que promueva la equidad requiere tomar en serio las diferencias de entrada con la que llegan los/las estudiantes, no desde la perspectiva del déficit, sino desde un enfoque que potencie sus capacidades y ofrezca apoyos a partir de los cuales se les permita integrarse plena y creativamente a la cultura que las y los acoge. Asumiendo que las diferencias se conforman siempre en la interacción, potenciarlas supone abrir espacios para que la diversidad se manifieste en condiciones de igualdad y se favorezca el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos (Duschatzky & Skliar, 2001, citado en Sobrero et al., 2014) En este sentido, para comprender los alcances y límites del proceso de inclusión social y educativa, es preciso entonces situarse en el análisis de las interacciones sociales o los vínculos intersubjetivos, pues el fenómeno de la exclusión se genera tanto desde las condiciones estructurales como desde las interrelaciones (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018).

### 2.1.3 Educación inclusiva. Acceso, calidad y aprendizaje

Formar contextos educativos inclusivos, trae consigo la necesidad de ampliar el acceso a la educación, mejorar la calidad de ésta y poner el foco en la pertinencia del aprendizaje, ya que éstas son las principales barreras que enfrenta un/a estudiante proveniente de un contexto de exclusión, tal como lo plantea Bellei, Gonzalez & Valenzuela (2010) la reducción de la selección y la entrega de apoyo real a los/las estudiantes más desfavorecidos, son los principales cambios y factores que permiten disminuir la exclusión y, por tanto, favorecen la inclusión.

La literatura también plantea una nueva forma de entender el aprendizaje, ya no debe ser simplemente un proceso individual, sino que se plantea como una experiencia social, que requiere aprender con las/los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con compañeros/as como con docentes. La sala de clases sigue siendo el espacio principal donde se produce el aprendizaje y por tanto la composición de ésta es clave en la conformación de contextos educativos inclusivos o excluyentes. Además, existe investigación académica (Bowman 2010, 2011; Denson, 2009; Gurin et al., 2002) que demuestra que formarse en ambientes diversos permite a las/los estudiantes desafiar las creencias adquiridas y desarrollar un pensamiento más complejo, por lo que la diversidad es una ventaja competitiva y un aporte en los sistemas educativos (UNESCO, 2015).

Las investigaciones empíricas que han abordado la mixtura social en escuelas, también lo han hecho desde el enfoque del efecto pares, en que se pretende comprender los efectos en el rendimiento y la performance académica cuando conviven estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos. En este punto, los estudios del campo de la

sociología han reivindicado la noción del efecto par como el efecto virtuoso de la mixtura social, cultural y cognitiva que beneficia positivamente los aprendizajes de las/los jóvenes con menor capital cultural. También está asociado a beneficios ciudadanos y de formación democrática al favorecer espacios educativos diversos socialmente y abiertos a la pluralidad de experiencias humanas de una colectividad (Rojas & Armijo, 2016)

La investigación norteamericana ha identificado cuatro áreas en las que se observarían efectos positivos provenientes de un alumnado más diverso e inclusivo. Tal como señalan Santelices, Horn & Catalán (2015) en primer lugar, la diversidad del cuerpo estudiantil fomentaría la mayor comprensión inter-racial y reduciría el prejuicio entre grupos, contribuyendo al desarrollo de estudiantes capaces de participar democráticamente en una sociedad cada vez más heterogénea. Por otra parte, una mayor diversidad en el cuerpo estudiantil conduciría a beneficios educacionales tales como el compromiso activo con el aprendizaje, la mejora de las habilidades cognitivas y de resolución de problemas, el pensamiento crítico y la confianza en sí mismo/a. Además, promovería la participación cívica y las habilidades necesarias para el desarrollo profesional y de liderazgo. Por último, la diversidad en el cuerpo estudiantil conllevaría a un mejor ambiente en la sala de clases.

#### 2.1.4 Barreras para el aprendizaje

La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las instituciones educativas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de éste.

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre las/los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Ainscow & Booth, 2004, p. 19) y, por tanto, no se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo.

El currículum, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de las/los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el avance, aprendizaje y participación en el proceso educativo. Un/a estudiante puede tener dificultades en un contexto y no en otro, dependiendo de cómo se aborden en cada uno las diferencias (Blanco, 2006).

En los contextos educativos se deben entonces, organizar las relaciones sociales y curriculares de manera distinta, sin homogenizar ni invisibilizar la diversidad de los

sujetos y sus culturas y, al mismo tiempo, colocando en el centro que el aprendizaje es una meta para todas y todos los estudiantes (Rojas & Armijo, 2016). Esto hace referencia a una educación que promueva aprendizajes que son significativos para todos/as y no sólo para aquellos/as que pertenecen a las clases sociales y culturas dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia. Una educación pertinente es aquella que tiene al estudiante en el centro, adecuando las enseñanzas a sus características y necesidades, partiendo de lo que “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Blanco, 2008).

Sobre esta misma idea Pendakur (2019) sostiene la importancia de reconocer y valorar las trayectorias educativas con las que viene las y los estudiantes, que no están en el promedio, y en base a ese reconocimiento diseñar clases para “los márgenes”, lo que implica un desafío de creatividad para las y los docentes que beneficia a toda la clase.

### 2.1.5 Conformación de culturas inclusivas

Para lograr contextos más inclusivos uno de los desafíos es el de permeable las instituciones educativas por completo a fin de crear culturas inclusivas, que puedan producir cambios en las políticas y en las prácticas y que puedan mantenerse y transmitirse a las y los nuevos miembros de la comunidad.

Tensionar las escuelas<sup>17</sup>, a través de una nueva composición del aula, es un camino necesario para que las instituciones se vean obligadas a reevaluar sus políticas, reflexionar, pensar, cambiar y crear nuevas prácticas, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

Las recomendaciones para generar las transformaciones institucionales necesarias, de acuerdo a lo establecido por la UNESCO, apuntan a un trabajo en tres dimensiones:

**Tabla 8:** Dimensiones de trabajo para la creación de Culturas Inclusivas

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas	Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos,
--	--

<sup>17</sup>En este trabajo se entiende por escuela todo contexto educativo de nivel básico, medio, técnico o universitario.

	compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo.
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas	Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.
Dimensión C: Desarrollar Practicas inclusivas	Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestrar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Fuente: índice de inclusión UNESCO (Ainscow & Booth, 2004)

## 2.2 La Inclusión de estudiantes vulnerables. Un desafío de acceso y permanencia

En este apartado se abordarán las definiciones conceptuales en las que se sitúa la investigación en curso y que dicen relación con qué entendemos por estudiantes vulnerables y las principales barreras que enfrentan en la educación superior.

### 2.2.1 Alumnos vulnerables

Intrínsecamente unido al concepto de exclusión, se encuentra el concepto de vulnerabilidad. Este concepto se refiere a una noción compleja y multidimensional, que

puede afectar a individuos, grupos y comunidades con diversa intensidad y de manera más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno (Olmos, 2011).

La situación de vulnerabilidad expresa una condición que afecta a grupos sociales que han transitado por una historia de exclusión y marginación producto de condiciones estructurales y es la que puede llevar a determinados colectivos a estar excluidos, total o parcialmente, de todo sistema social, político, educativo, cultural y económico que determinan la pertenencia e integración de un sujeto en la sociedad (Gairín et al., 2012).

En el ámbito educativo, referirse a estudiantes en situación de vulnerabilidad o con mayor riesgo de marginalidad y exclusión requiere considerar a niños, niñas y jóvenes que poseen menores probabilidades de permanecer en el sistema educativo y finalizar sus estudios (Echeita, 2006; Escudero & Martínez, 2011; Loyo & Calvo, 2009, citado en Gairín et al., 2012, p. 46).

En el contexto educativo chileno, La vulnerabilidad de un estudiante, según lo expresado en el decreto 196 (art. 2) considera el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres o apoderados y el entorno del establecimiento. La calificación socioeconómica se otorga a través del Registro Social de Hogares (RSH), un sistema de información cuyo fin es apoyar los procesos de selección de beneficiarios de un conjunto amplio de subsidios y programas sociales. El RSH es construido con datos aportados por el hogar y bases administrativas que posee el Estado. Dentro del conjunto de información disponible, se incluye una calificación socioeconómica<sup>18</sup>, que ubica a cada hogar en un tramo de ingresos o vulnerabilidad socioeconómica.

Los tramos de Calificación Socioeconómica son 7 (ver anexo E). Considerando el tramo es posible determinar si un/a estudiante es preferente o prioritario<sup>19</sup>, lo que es equivalente a ser considerado/a vulnerable y, por tanto, con esta condición se activan los beneficios<sup>20</sup> que el Estado tiene disponible para este grupo.

---

<sup>18</sup> La Calificación Socioeconómica se construye a partir de la suma de ingresos efectivos de las personas que componen un hogar, en un promedio de 12 meses, y son ajustados por el número de integrantes, su edad y grado de dependencia (moderada o severa). En caso que los integrantes del hogar no registren información de ingresos en las bases administrativas que posee el Estado, se toma en consideración los valores de ingresos reportados por el integrante del hogar que realiza la solicitud de ingreso al Registro Social de Hogares.

<sup>19</sup> Los/as alumnos/as prioritarios/as son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para el año 2018, podrán ser considerados prioritarios estudiantes desde Prekinder hasta 4° Medio, solo en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

<sup>20</sup> En el caso de la educación básica y media, las ayudas del Estado son las establecidas en la Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP), mientras que, en el caso de los estudiantes de educación

Además, buscando asegurar la permanencia de las/los alumnos, se creó en el año 2011 la Beca de Nivelación Académica (BNA), un instrumento de financiamiento que apunta a costear programas de nivelación académica destinados a estudiantes de primer año matriculados/as en IES acreditadas. La intención es promover mayor equidad en el acceso y de nivelar las competencias que permitan a los/las estudiantes lograr un adecuado desempeño y éxito académico, impulsando la equidad no solo en el acceso, sino que en la obtención de un título y/o grado académico.

## 2.2.2 Permanencia en educación superior

Asegurar la permanencia de las/los estudiantes que ingresan a la educación superior, se ha transformado en uno de los principales desafíos para las IES que orientan sus políticas educativas bajo el paradigma de la equidad y la inclusión. Si bien, el acceso es una primera barrera de entrada, las investigaciones dan cuenta de cómo la retención estudiantil, entendida como la capacidad de la institución para mantener a un/a estudiante matriculado/a a partir de un punto a otro (Tinto, 1975), es clave para asegurar la democratización de la educación.

Conceptualmente la deserción puede clasificarse de dos formas (Himmel, 2002). La primera corresponde a la deserción voluntaria donde el estudiante, libremente, escoge abandonar la educación superior, sin integrarse en otra institución. También consiste en la transferencia a otra institución o a otro plan de estudios en la misma universidad. La segunda categoría es la deserción involuntaria que incluye a quienes son expulsados de la institución en base a su rendimiento o que ocurre cuando el estudiante rompe las reglas institucionales.

Un foco tradicional de interés dentro de los estudios sobre permanencia educativa tiene relación con las características individuales o de personalidad de las/los estudiantes (Canales & De los Ríos, 2009). Entre estas características se consideran factores socioeconómicos (Alarcón, 2015; Mizala, Hernández, & Makovec, 2011), las ayudas económicas con las que cuenta (Santelices, et al., 2015), los puntajes obtenidos en la PSU y SIMCE (SIES, 2014), el nivel de información respecto a la carrera escogida (Canales & De los Ríos, 2009).

El modelo más desarrollado y comúnmente utilizado para evaluar las razones de la persistencia en la educación superior es el modelo de integración desarrollada por Tinto (1975, 1993) que considera dimensiones académicas, individuales, institucionales y socioeconómicas para explicar la deserción (Díaz, 2008), siendo relevante para este estudio ya que también pone la mirada en la organización.

---

superior, los beneficios apuntan al financiamiento de la carrera a través de gratuidad, becas, fondo solidario o crédito universitario y también contempla apoyos complementarios como beca de alimentación.

El modelo de Tinto examina la relación entre las características de las/los estudiantes, la inscripción, los comportamientos de participación, persistencia y logro. Las características incluyen información demográfica y características del entorno familiar; comportamientos de participación aborda cómo el alumno se involucra en el ámbito académico, social, laboral o de otro tipo de actividades dentro de la institución (Nuñez, 2004).

En el estudio de deserción de la UCH (Departamento de Pregrado, 2016) y que es tomado en este estudio por su enfoque situado, se concluye que la deserción a nivel universitario responde a tres grandes causas; la integración social, la cual hace mención a cómo el/la estudiante se desenvuelve dentro del sistema universitario, tanto con sus pares como con los docentes; los factores de contexto, se refiere a las características inamovibles<sup>21</sup> y previas al ingreso del estudiante al sistema universitario; la integración académico-institucional, la cual se basa en la forma en que el/la estudiante enfrenta los desafíos propios del sistema de educación superior, sobre todo en lo que se refiere al rendimiento académico.

Centrar la atención en el contexto social e institucional resulta fundamental para comprender que la permanencia no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados/as estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos/as y su contexto y por tanto requiere de “*inteligencia institucional*” de las IES y sofisticación de las estrategias de apoyo (Pérez & Celis, 2016).

De acuerdo a cifras entregadas por la OCDE (2010), en los 18 países que considera, el 31% de las/los estudiantes que ingresa al sistema de educación superior se retira antes de finalizar sus estudios generando pérdidas económicas a los actores involucrados (instituciones – estudiante) y un retroceso en la política educativa que busca restituir el derecho a la educación de los sectores más vulnerables. La deserción de estudiantes, según el organismo internacional, se genera por fallas de diseño en los sistemas y procesos educativos. Estas fallas pasan por los mecanismos de acompañamiento, por el perfil de las/los docentes de primer año o por la estructura curricular de los planes de estudio, entre otros elementos.

Datos de CNED (2011) muestran que las experiencias de deserción se encuentran fuertemente diferenciadas según el tipo de institución, siendo las universidades las que logran mayores tasas de retención en comparación con los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Estos antecedentes sugieren que, para los/las estudiantes, tanto las representaciones y significados de las carreras en las cuales se comprometen, como las políticas, prácticas y entornos socio institucionales pueden incidir significativamente en sus diferentes experiencias. (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012). Además de acuerdo a las estadísticas nacionales, las/los

---

<sup>21</sup> Problemas individuales o de salud, relaciones familiares, factores socioeconómicos, establecimiento de origen, rendimiento académico durante la enseñanza media.



estudiantes del primer quintil (el más pobre) tienen una retención menor en educación superior que sus compañeros/as (SIES, 2014).

### 2.2.3 Síntesis del capítulo

El enfoque inclusivo en educación superior, busca restituir un derecho fundamental de los seres humanos, que involucra al sistema en su conjunto y en particular al Estado y a las IES, quienes deben avanzar en la concreción de posibilidades reales para los/las estudiantes en situación de vulnerabilidad (Chiroleu, 2010) asegurando condiciones de equidad en acceso, participación, progreso y terminación de estudios. Involucra además un cambio de mirada, ya que un sistema educativo que se dice inclusivo, entiende la diversidad como un reto y una oportunidad, antes que solo una dificultad. Supone además un rol de los gobiernos en la configuración de leyes y políticas públicas, destinadas a reducir la desigualdad y garantizar oportunidades de acceso a una educación de calidad y egreso en la educación superior.

Desde esta perspectiva es que la presente investigación busca responder la pregunta ¿Cómo ha sido la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad y los desafíos y recomendaciones para la Institución y la Política Pública?. En el entendido de que el PACE es una política que involucra un rol del Estado y de las IES en la restitución del derecho a la educación de los grupos más vulnerables, el estudio plantea cómo objetivo general; conocer la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la U. de Chile y los desafíos y recomendaciones para la Institución y la Política Pública.

A través de la investigación se pretende rescatar las voces de los protagonistas de esta iniciativa, buscando: i) Comprender el PACE y su implementación en la UCH, desde la perspectiva de las y los estudiantes que ingresaron a través de esta vía; ii) Recoger las valoraciones de las y los mentores que acompañaron a las y los estudiantes PACE para identificar desafíos y recomendaciones; iii) Categorizar los principales desafíos evidenciados en el estudio para generar recomendaciones a la institución y a la Política Pública.

### III. Marco Metodológico

#### 3.1 Metodología

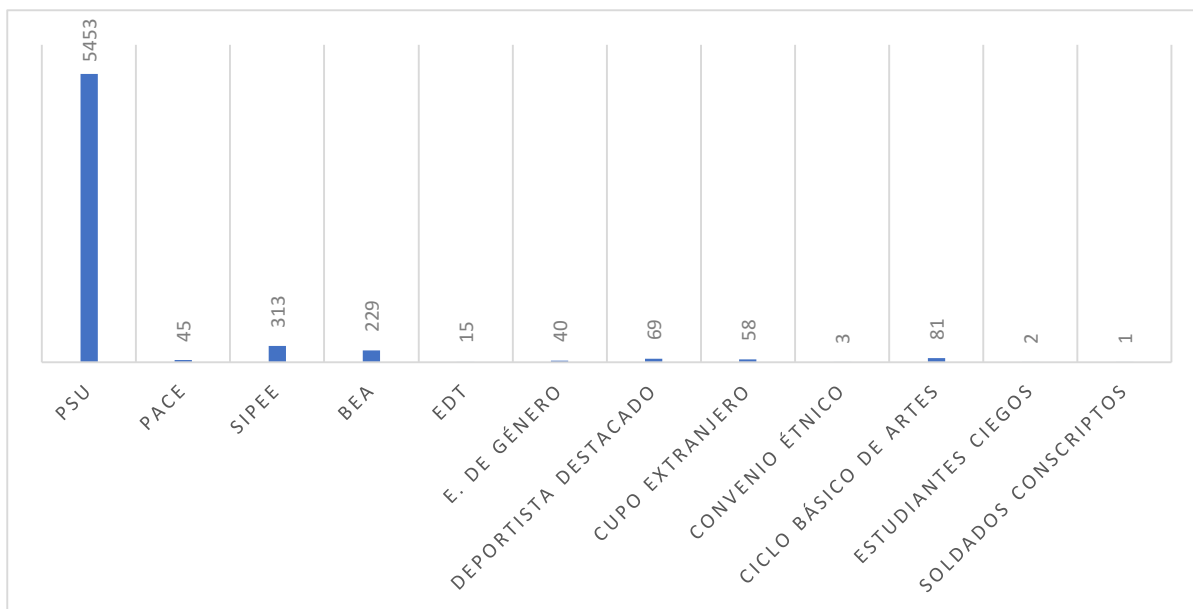
Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que busca comprender la perspectiva de las/los participantes acerca de los fenómenos que les rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que las/los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2005). En el marco de este estudio, el enfoque permite rescatar los relatos y visiones de las y los actores involucrados en la implementación del programa PACE. Además, la frase “metodología cualitativa” se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos (Taylor & Bogdan, 1987), tal es el caso de este estudio considerado descriptivo – exploratorio, ya que permite recoger información para establecer prioridades de líneas de investigación futuras (Hernández, et al., 2005).

Se realizó un análisis temático (Clarke & Braun, 2013) de entrevistas semiestructuradas conducidas por la Unidad de Aprendizaje, del Departamento de Pregrado, a estudiantes PACE que ingresaron a la UCH, el año 2017. El uso de esta técnica se justifica puesto que favorece el descubrimiento de patrones, y la comprensión de experiencias y prácticas comunes a través de los casos estudiados (Clarke & Braun, 2013; Gerring, 2004; Stake, 1998, citado en Soto, 2018)

##### 3.1.1 Selección de la muestra

Durante el año 2017 ingresó la primera generación PACE a la UCH. La matrícula de ese año en la institución correspondió a 6.039 estudiantes que ingresaron a través de las diferentes vías de admisión. Tal cómo se muestra en el siguiente gráfico.

**Gráfico 6:** Estudiantes matriculados de la cohorte 2017 según vías de admisión



Fuente: Elaboración propia

Para el período señalado la institución ofreció 74 vacantes PACE, distribuidas en sus diferentes carreras, y que fueron ocupadas por 45 estudiantes, que se matricularon en 35 carreras de la Institución. De este universo 33 jóvenes correspondieron a mujeres y 12 a hombres, 39 provenientes de la región metropolitana y 6 de otras regiones. A continuación, se muestra la distribución por carrera:

**Tabla 9:** Distribución por carrera estudiantes PACE cohorte 2017

Unidad Académica	Carrera/programa	N°
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	1
Facultad de Artes	Artes Plásticas	1
	Ingeniería En Sonido	1
	Teoría De La Música	1
Facultad de Ciencias	Ped. En Educación Media En Biología	1
Facultad de Ciencias Agronómicas	Ingeniería Agronómica	1
	Ingeniería En Recursos Naturales Re	1
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	Ingeniería Y Ciencias - Plan Común	1
Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de	Ingeniería Forestal	2
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Bioquímica	1
	Ingeniería En Alimentos	1
Facultad de Ciencias Sociales	Pedagogía En Educación Parvularia	7
	Psicología	1
	Trabajo Social	1
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	Medicina Veterinaria	1
Facultad de Derecho	Derecho	1
Facultad de Economía y Negocios	Contador Auditor	1
	Ingeniería Comercial	1
	Ingeniería En Información Y Control	1
Facultad de Filosofía y Humanidades	Lengua Y Literatura Inglesa	1
	Pedagogía En Educación Básica	3
Facultad de Medicina	Enfermería	1
	Fonoaudiología	1
	Kinesiología	1
	Medicina	1
	Nutrición Y Dietética	1
	Obstetricia Y Puericultura	1
	Tecnología Médica	1
Terapia Ocupacional	1	
Facultad de Odontología	Odontología	1
Instituto de Asuntos Públicos	Administración Pública	2
Instituto de la Comunicación e Imagen	Cine Y Televisión	1
	Periodismo	1
Programa Académico de Bachillerato	Programa Académico De Bachillerat	1
<b>Total UCH</b>		<b>45</b>

Fuente: Departamento de Pregrado

Desde el momento en que ingresaron las y los estudiantes la institución dispuso de mecanismos de apoyo y seguimiento. En este contexto es que, al finalizar el primer semestre del año 2017, la Unidad de Aprendizaje decidió aplicar una entrevista para sistematizar experiencias de la primera generación PACE. Se propuso una muestra censal, ya que se buscó que todas las unidades de investigación fueran consideradas.

Se decidió entrevistar, durante el primer semestre académico, a las y los estudiantes que ingresaron a través del cupo PACE y a las y los mentores que acompañaron a las y los jóvenes en su inserción a la vida universitaria. La convocatoria de las/los entrevistados se hizo a través de correo electrónico y se obtuvo respuesta de 16 estudiantes y 10 mentores. Las entrevistas se realizaron en la sala de reuniones del Departamento de Pregrado, ubicada en la Torre 15 y sólo hubo dos casos, donde a solicitud de los estudiantes, se realizó la entrevista en sus facultades. También se registró un caso donde una de las estudiantes fue acompañada por su madre, quién también aportó información. En la convocatoria se puso especial énfasis en aquellos/as estudiantes que registraban una situación académica de postergación durante el semestre, a ellos se les contactó telefónicamente también. Las entrevistas fueron conducidas por Daniela Serey, asistente de investigación y duraron en promedio 60 minutos.

En el marco de esta investigación se analizarán en profundidad las entrevistas realizadas a las y los estudiantes constituyendo ellas y ellos la muestra del estudio. También se hará una revisión, con un menor nivel de profundidad, de las entrevistas realizadas a las y los mentores, buscando complementar los resultados que arroje el estudio.

Para efectos del análisis se escogieron las entrevistas que tenían un correlato con su mentor o mentora ya que aportaban mayor información de contexto y solo hay una estudiante que esta fuera de este criterio. La composición de la muestra quedó constituida por 9 estudiantes, la madre de una estudiante y 6 mentores. Las y los jóvenes serán referenciados a través de un alias, no así las y los mentores, quienes serán presentados con una sigla genérica y no serán caracterizados.

**Tabla 10:** Caracterización general de la muestra

<b>Entrevista Mentor</b>	<b>Alias</b>	<b>Género</b>	<b>Estado al momento de la entrevista</b>	<b>Tipo de Establecimiento<sup>22</sup></b>	<b>Tipo de Disciplina<sup>23</sup></b>
No	Amanda	F	Postergados	TP/ S	Humanista
Si	Carlos	F	Vigente	CH/ E	Humanista
Si	Claudia	F	Postergados	TP/ C	Ciencias Básicas
Si	Gabriela	F	Vigente	TP/ A	Ciencias Básicas

<sup>22</sup> Las siglas corresponden a los siguientes tipos de establecimientos; CH (Científico Humanista) – CH/E (Científico Humanista Emblemático) - TP/A (Técnico Profesional Agrícola) – TP/ C (Técnico Profesional Comercial) – TP/I (Técnico Profesional Industrial) - TP/S (Técnico Profesional Servicios).

<sup>23</sup> La categoría sólo intenta mostrar si la carrera tiene ciencias básicas o no.

Si	Joaquín	F	Postergados	TP/ I	Ciencias Básicas
Si	Matías	M	Vigente	TP/ C	Humanista
Si	Pablo	M	Vigente	CH	Artística
Si	Sofía	F	Vigente	CH	Ciencias Básicas
Si	Victoria/ acompañada por su madre	F	Postergados	TP/ S	Ciencias Básicas

Fuente: Elaboración Propia

Debido a la duración de esta investigación que se inició a fines del año 2017 fue posible contar con información relativa a la situación actual de las y los estudiantes al finalizar el estudio y que será expuesta a continuación sólo a modo de presentación, pero no será incluida en el análisis de los datos.

**Tabla 11:** Situación de la muestra al cierre de investigación

Alias	Situación académica al momento de entrevista	Situación académica actual
Amanda	Postergada	Continúa en la carrera
Carlos	Vigente	Continúa en la carrera
Claudia	Postergada	Continúa en la carrera
Gabriela	Vigente	Continúa en la carrera
Joaquín	Postergado	Se cambió a otra carrera de la misma Universidad
Matías	Vigente	Continúa en la carrera
Pablo	Vigente	Postergó un semestre y se reincorporó al semestre siguiente
Sofía	Vigente	Continúa en la carrera
Victoria	Postergada	Se retiró de la carrera

Fuente: Elaboración Propia

### 3.1.2 Recolección de datos

En esta investigación se optó por la entrevista como principal instrumento de recogida de datos para dar cuenta de cuál era la experiencia de las y los jóvenes y su situación académica, en un momento del tiempo, constituyendo la principal fuente de información de esta investigación (Stake, 1998).

Se decidió ocupar las entrevistas de la Unidad de Aprendizaje, ya que al revisar el instrumento se identificó que las dimensiones que exploraba eran concordantes con los objetivos de esta investigación y el material no había sido analizado por razones de tiempo. Además, no se quiso exponer a las/los estudiantes a un nuevo proceso de entrevistas, ya que estas hubiesen ocurrido con muy poco tiempo de distancia. No obstante, se aceptan las limitaciones que pueda tener esta investigación al no haber tenido una participación directa de la investigadora en el diseño del instrumento y en el proceso de recogida de datos.

La entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes PACE, buscó recoger información en 5 dimensiones; i) caracterización de las/los estudiantes ii) Ingreso a la educación superior iii) experiencia académica iv) valoración de los dispositivos de acompañamiento con énfasis en la mentoría como dispositivo de apoyo v) permanencia. Se utilizaron dos modelos de entrevista, una para estudiantes que se encontraban con situación académica vigente (anexo F) y otra para estudiantes que habían postergado sus estudios (anexo G).

Se incorpora como segundo instrumento de análisis, 6 entrevistas realizadas a los mentores PACE, material que si bien, no será analizado con la misma profundidad, será utilizado para una mejor triangulación de los datos. La entrevista semiestructurada aplicada a las y los mentores buscó recoger información en 5 dimensiones; i) caracterización de las/los mentores ii) experiencia en acompañamiento iii) modelamiento del programa iv) concepción de equidad e inclusión v) propuestas de temas no tratados (ver anexo H).

Además, se realizaron 4 entrevistas de preparación con expertos <sup>24</sup>, elaborada en base a la literatura revisada y los objetivos de investigación (Stake, 1998), que permitieron contar con más antecedentes y contexto. A esto se suma una revisión bibliográfica para lograr una mejor comprensión del fenómeno desde una perspectiva internacional y nacional, recolección de documentos, que complementaron la información extraída en las entrevistas (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). tales como informes, presentaciones

---

<sup>24</sup> Las entrevistas fueron realizadas a; Anita María Rojas, Jefa de la Unidad de Aprendizaje, del Departamento de Pregrado de la UCH; Jaumet Bachs, ex Coordinador Nacional de PACE; Francisco Javier Gil, Director de la Cátedra UNESCO – USACH; Luz Valoyes, investigadora PACE del CIAE.

y documentos de trabajo desarrollados por el DEPREG estudios previos y tesis en torno a la experiencia de implementación del PACE en otras IES.

Por último, se realizó una observación en terreno, antes del inicio del año académico, durante la semana de inducción que tuvo la primera generación de estudiantes PACE de la cohorte 2017, donde se pudo observar que las y los estudiantes tenían una autopercepción alta de su capacidad para enfrentar los nuevos desafíos académicos y que reconocían no necesitar ningún tipo de apoyo para cursar las materias.

### 3.1.3 Análisis de los datos

En esta investigación, para el análisis de contenido se realizó un análisis temático propuesto por Clark y Braun (2013). Este método permite identificar, sistematizar, organizar y ofrecer una visión de los patrones de significados común de un conjunto de datos. Se escogió el análisis temático ya que es un método flexible que permite al investigador centrarse en los datos de diferentes maneras; buscar significados en todo el conjunto de datos, o examinar un aspecto particular de un fenómeno en profundidad.

El análisis temático está basado en las seis etapas propuestas por Clark y Braun (2013). La primera fase consiste en la familiarización con los datos, sumergirse en ellos, leer toda la información, sin codificar, sino que solo con el fin de conocer todo el contenido. La segunda etapa consiste en la codificación (códigos iniciales), es decir identificar y proporcionar una etiqueta para las características de los datos. Los códigos, de acuerdo a los autores pueden ser semánticos o descriptivos.

La tercera fase es la identificación de temas. Es aquí donde el análisis comienza a tomar forma, ya que un tema captura algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación, y representa algún nivel de respuesta modelada o significado dentro del conjunto de datos. En esta fase el/la investigador/a toma un rol activo, ya que debe identificar patrones y construir los temas.

La cuarta etapa es la revisión de los temas en relación con los datos codificados y el conjunto de datos completos. Como señala Clark y Braun (2013) esta fase es esencialmente sobre la verificación de calidad. La revisión en esta etapa puede implicar la creación de temas adicionales o descartar temas existentes. El quinto punto es la definición y nombramiento de los temas. En esta etapa cada tema tiene un claro enfoque, alcance y propósito y en conjunto proporcionan una historia general y coherente sobre los datos.

Por último, la sexta etapa consiste en la producción del informe o escribir la historia que es el elemento esencial del análisis. Es aquí donde se construye el argumento que responde a la pregunta de investigación. El propósito del informe es proporcionar una



historia convincente, donde los datos se conecten de manera lógica y significativa. En esta investigación se intentó abordar las seis etapas señaladas.

#### 3.1.4. Presentación de la autora

En esta sección se pretende dar cuenta de la trayectoria de la investigadora, su motivación y vinculación con el tema de estudio, con el fin de mostrar desde que lugar y experiencia se observa el fenómeno.

La inclusión en la educación superior y la experiencia estudiantil son temáticas que siempre han sido preocupación de quien guía este estudio, no desde una reflexión teórica, sino más bien desde el trabajo práctico que realizó por 10 años al dirigir el programa de monitores de la UCH. A partir del contacto permanente con jóvenes que llegaban al programa, la autora pudo conocer las historias de esfuerzo y los problemas que enfrentan las y los estudiantes de la UCH, en sus diferentes tránsitos académicos, y estos se convirtieron en su principal fuente de inspiración para tratar de generar iniciativas que mejorarán su experiencia formativa en la institución.

A esta trayectoria se suma el trabajo que realizó liderando la Unidad de Difusión para la Admisión de Pregrado, (UDAP) donde pudo observar las condiciones desiguales con las que las y los jóvenes enfrentan el tránsito desde la educación media a la educación superior y su actual vinculación con la Unidad de Aprendizaje UCH, donde diseñó e implementó el Programa de Consejería y Orientación al Estudiante. Un dispositivo de acompañamiento, que busca establecer una comunicación institucional más relacional con las y los estudiantes que enfrentan eventos que impactan su tránsito académico, buscando establecer una relación de ayuda y retroalimentando a la universidad.

Este trabajo también está inspirado por la historia personal de la investigadora, quien al igual que muchas/os jóvenes, es primera generación de ingreso a la educación superior y está condición, sumada a su base educativa en establecimientos municipales y particulares subvencionados, en regiones, le otorgan una sensibilidad especial en torno a las temáticas de equidad e inclusión.

De esta forma al ingresar al Magíster en Gestión y Políticas Públicas (MGPP) y poder acceder a mayores fuentes de información respecto al impacto que tienen las políticas educativas a nivel internacional y local, es que la investigadora decidió tomar el PACE como un programa que le permitiera rescatar las visiones de las y los involucrados y, de alguna forma, poder mirar la implementación de la política desde los ojos de los/as estudiantes, buscando contribuir con información más cercana y observada desde un plano más sutil; lo humano.

## IV. Resultados

En el siguiente capítulo se exponen los principales resultados del análisis temático de las entrevistas realizadas a 9 estudiantes que ingresaron a través de admisión PACE a la UCH durante el año 2017. El objetivo principal de este análisis es conocer la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes y los desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública.

Para una mejor comprensión de los resultados, la información se organizó en tres grandes temas, con subtemas. En el primero se da cuenta de los antecedentes más relevantes que marcan la experiencia de las y los estudiantes durante su primer semestre. En el segundo capítulo se muestran las motivaciones de ingreso a la educación superior y la elección de carreras y por último se da cuenta de la implementación del PACE en los colegios de origen. Se escogió este orden para presentar los contenidos en base a la información que aportaron las y los entrevistados en cada acápite, partiendo de su presente en la educación superior para retroceder a su trayectoria educativa. Los resultados también son enriquecidos con la información entregada por las y los mentores que acompañaron a la primera generación PACE durante su primer año académico. A continuación, se exponen los principales resultados arrojados.

### 4.1 Una experiencia desigual y con aprendizajes

Las características de ingreso de las y los estudiantes PACE fueron comunes en casi todos los casos, a excepción de un estudiante que provenía de un liceo municipal emblemático. Lo recurrente es ser primera generación de ingreso a la educación superior<sup>25</sup>; haber egresado de un liceo técnico profesional o científico humanista de alta vulnerabilidad; vivir en zonas alejadas de Santiago, con un tiempo de traslado entre la casa y la facultad de una hora treinta minutos o dos horas.

Las historias también dan cuenta que, si bien existe voluntad de la UCH para avanzar en materia de equidad e inclusión, y que existe un marco político para ello, la bajada en las unidades académicas aún es muy dispar, impactando la experiencia universitaria de la primera generación PACE. La carrera escogida y la composición estudiantil de la disciplina son elementos que condicionan la experiencia universitaria desde la relación con sus pares, docentes y el rendimiento. A estos factores se suman el colegio de origen y los dispositivos de acompañamiento. El estrés académico es un fenómeno que también hay que considerar, ya que tiene un alto impacto en la calidad de vida de las y los jóvenes. Una vivencia con altos y bajos, pero donde el elemento común es que todos/as reconocen aprendizajes en la experiencia.

---

<sup>25</sup> De acuerdo a escolaridad de los padres

#### 4.1.1 La Composición estudiantil de la carrera fue determinante en la experiencia

La adaptación al nuevo sistema y la generación de vínculos constituye uno de los aspectos más importantes en la inserción de las y los jóvenes. La experiencia estudiantil es diferente y depende de cuán arraigada está la política de equidad e inclusión en cada programa académico. Si bien 7 de los 9 relatos dan cuenta de una buena inserción con las y los compañeros, la composición estudiantil de las carreras afecta la vivencia y da cuenta de que la diversidad que la UCH exhibe en las cifras generales, no necesariamente presenta la misma distribución en las realidades locales.

El informe de caracterización del año 2017 reporta que del universo de estudiantes que ingresó a la Institución, el 28% proviene de establecimientos municipales, el 40% de establecimientos particulares subvencionados y el 30% de colegios particulares pagados (Departamento de Pregrado 2018b). A su vez se da cuenta que del total de matriculados el 94% proviene de establecimientos científico – humanistas, mientras que sólo el 5% proviene de liceos técnico profesionales.

Estas cifras no son replicables en todas las carreras, ya que en algunas existe mayor concentración de una dependencia y se registra una muy baja de otra generando experiencias de adaptación diferentes, como es el caso de Victoria estudiante de una carrera del área de la salud y Pablo, estudiante de una carrera artística y quienes tuvieron problemas para socializar con sus nuevos compañeros.

*(Victoria) Igual me di cuenta de que estaba, o sea que había harta diferencia con mis compañeros porque se manejaban en temas que yo no cachaba, entonces igual fue como o sea no incómodo, pero fue raro. Andaba como triste. No me juntaba con compañeros tampoco, porque no encajaba. Sentía que no encajaba.*

*(Entrevistadora) ¿y no compartiste con ninguno de tus compañeros?*

*(Victoria) No.*

*(Entrevistadora) ¿Y tenían que hacer trabajos grupales o algo así?*

*(Victoria) Sí, pero me unía a los grupos que me ofrecían porque les faltaba alguien y yo ‘ya bueno’, participaba, pero más allá no.*

*(Madre de la entrevistada) Yo no sé, la señorita (nombre mentora) una vez le dijo que era como que la Victoria era el conejillo de indias de la universidad.*

*(Victoria) Sí, porque todos probaban conmigo, como era nueva y era la única PACE de la carrera, como que todo era mío, todo me lo preguntaban a mí.*

Las características personales y la composición estudiantil de cada carrera aparecen como factores que posibilitan o afectan la inserción de las y los estudiantes. Se pudo observar que en aquellas disciplinas que tienen un puntaje de corte con un rango entre 600 y 630 puntos, la comunidad estudiantil pareciera ser más diversa y eso favorece más la inserción, ya que las y los estudiantes no se sienten diferentes por el tipo de ingreso. Al menos así lo da a conocer Gabriela, quien en distintos momentos de la entrevista reconoce sentirse muy cómoda en su carrera y sobre todo no percibe una diferencia con el resto de sus compañeros.

*(Gabriela) O sea yo de primeras, yo no soy así como muy sociable al tiro, pero estuve como tres días sin hablar, así al que me decía hola lo saludaba (risa)...y después como que me empecé a juntar con una niñita que también andaba sola, que me dijo hola, que si también andaba sola y que nos juntáramos y ahí empezamos a andar toda la semana juntas. Y como que de ahí empezó a agrandarse el grupo y ellos son los mismos que estamos en el grupo ahora. Como que hicimos un grupo de personas y ese mismo grupo no se separó. Porque teníamos casi todos, incluso dentro de las que están conmigo hay una que también quedó de alumna PACE, pero entró por PSU. [...]Cómo que me ha permitido conocer otra realidad, porque antes yo decía por ejemplo 'los que están en la universidad son todos unos estirados'. Cómo que son más cuicos, pero aquí no porque vienen como cualquier día normal así, en su casa, da lo mismo. Entonces es como otra expectativa la que yo tenía y me ha servido como para conocer más gente y relacionarme con otro entorno.*

Una realidad similar experimentó Joaquín, quien ingresó a una carrera con un puntaje de corte entre 650 y 670 y también cuenta haber podido encontrar personas que provenían de colegios técnicos o compañeros que tenían problemas académicos similares.

#### 4.1.2 Relación con las y los docentes

La inserción a través de la relación con las/los docentes obedece a criterios similares a los descritos en la temática de relación con las/los compañeros, es diferente dependiendo del programa académico. También se observa que el parámetro de evaluación de algunas y algunos estudiantes para definir su relación con las/los académicos es en base a lo que fue su relación con las y los profesores de enseñanza media, al nivel de receptividad que tenían a sus preguntas y la disposición de explicarles contenidos que para ellas o ellos no eran conocidos. Desde esta perspectiva las y los docentes fueron catalogados como “*pesados*” o “*cercanos*”, y los niveles de relación fueron diferentes.

*(Sofía) Con mis profes siempre me llevé bien, y, o sea, he notado en el primer año y en el segundo, que todos tienen muy buena disposición, por ejemplo, el semestre pasado yo había faltado a algunas clases, entonces la materia la estudié, pero por mi cuenta, y había cosas que no me habían quedado claras, entonces hablé con un profesor y me dijo, así como si, podemos juntarnos y todo, o sea fui a su oficina y se tomó el tiempo de explicarme lo que no me había quedado claro.*

Carlos también relata una muy buena relación con el plantel docente, a quien describe cómo “*cercanos*” e incluso define “*son casi como profesores de liceo de colegio, porque uno los ve muchas más veces a la semana que al resto de los profesores*”. Victoria y Gabriela experimentaron una realidad diferente, para la primera estudiante “*eran*

pesados” y no tenían disposición para responder sus reiteradas preguntas. Para Gabriela en tanto eran distantes y diferentes a sus profesores del colegio y con quienes señala “uno podía conversar de lo más bien con ellos, se reían en el recreo y todo, pero aquí como que los profesores son en la clase no más”.

#### 4.1.3 Dime cuánta ciencia básica tiene tu carrera y te diré cómo será tu experiencia

Otro de los factores que fue determinante en la experiencia de primer semestre fue la carrera escogida. Quienes ingresaron a carreras con un alto componente de ciencias básicas (matemáticas, física, química y biología) manifestaron mayores inconvenientes para cursar los ramos ya que la base de enseñanza media fue percibida como “muy pobre” y en algunos casos “inexistente”.

*(Joaquín) Bueno, en el área que elegí, siento que no tuve la base suficiente para desempeñarme de manera plena, porque igual la carrera que yo elegí era muy científica y como vengo de un liceo técnico, de tercero o sea, hasta segundo tuve biología, química y física y en tercero y cuarto no lo tuve, entonces había un vacío muy grande al entrar a la universidad, y sobre todo en el ámbito de la materia que pasaban, porque de repente los profesores se basaban en una materia previa para enseñar las nuevas, entonces como no conocía esa materia previa, tenía que aprender la previa primero y después tenía que nivelarme con los chiquillos y ahí lograba entender la materia nueva que estaban pasando.*

Esta sensación es compartida por Victoria, Gabriela y Claudia. Las tres provenientes de liceos técnico profesionales (TP) y quienes ingresaron a carreras con un fuerte componente de ciencias básicas. Claudia incluso postergó el semestre desde el inicio para prepararse y así poder enfrentar los ramos en su reincorporación. En cambio, Pablo y Sofía, provenientes de colegios científico humanista (CH) reconocieron ciertas limitaciones en su preparación previa, pero dieron cuenta de que tenían una base para comprender los nuevos contenidos.

En el caso de quienes ingresaron a carreras humanistas, cómo fue el caso de Amanda (TP), Carlos (CH/E) y Matías (CH), la experiencia fue distinta, si bien hubo algunas complicaciones de adaptación al ritmo universitario, no se manifestó la sensación de vacío o de no tener una base académica.

*(Carlos) La verdad es que fue como raro, porque o sea yo sabía que venía de una buena base, pero no sabía qué tanta diferencia iba a ser con la U. Igual se sintió para mí en cuanto a las lecturas, por los ramos, porque por ejemplo para el liceo nosotros teníamos que leer libros, novelas, y era todo lo que teníamos que leer. Y si teníamos que leer eran, no sé, una o dos guías de dos páginas, en cambio en la U era para este ramo tienes que leer esto, y no son dos páginas, sino son más, y no es para final de mes, es para la próxima semana. Pero fue en el primer mes el que me costó más en cuanto a las lecturas, en cuanto a*

*adecuarme a las cosas que estábamos viendo, porque para mí eran cosas relativamente nuevas. Pero fue el primer mes que fue más brusco.*

La falta de conocimientos previos para entender los nuevos contenidos, tuvo consecuencias en el rendimiento académico y en la vivencia universitaria, sobre todo en los/las estudiantes provenientes de colegios TP que ingresaron a carreras con un alto componente de ciencias básicas y quienes enfrentaron episodios de estrés académico que impactaron dramáticamente su experiencia formativa.

#### 4.1.4 El estrés académico. No tengo tiempo, siento mucha presión

La inexperiencia en el sistema universitario, los contenidos no vistos en enseñanza media, los largos trayectos de viaje (2 horas) para llegar a la facultad, el dormir poco y el exigente ritmo académico, se convirtieron en los detonadores de uno de los problemas más preocupantes que registra la política pública, al menos en esta experiencia, el “Estrés Académico”. Un estado que fue experimentado en diferentes niveles y en algunos casos resultó altamente nocivo para las y los estudiantes. Se registraron dos relatos muy alarmantes en los que el colapso y la angustia impactaron la salud física y emocional de las y los jóvenes.

*(Joaquín) Bueno, a mi igual en esos momentos me estaban dando ataques de estrés y ataques de ansiedad. Entonces, ahí noté que, que me estaba pasando en la hora en el ámbito de no dormir y en el ámbito de tener controles y pruebas que no sabía resolver por falta de conocimiento, y a pesar de que me esforzaba, no lograba alcanzar lo que se requería para cada clase... O sea, me daban como ataques de pánico...como que de repente en la universidad y de repente en la casa. Eran como que me faltaba el aire, se me empezaba a agitar el corazón, empezaba a temblar...me daba previa o posterior a las pruebas, pero nunca me dio de lleno en las clases por suerte. Pero cuando venía, cuando venía una prueba como la A1 y la A2, ahí me empezaban a dar de manera muy fuerte, o sea me empezaba a aumentar la sensación en comparación a otra cosa.*

El relato de Joaquín es preocupante, como así también la historia narrada por Victoria quién desarrollo un ritmo de vida altamente nocivo para su salud.

*(Victoria) Estaba todo el día en la U, llegaba a mi casa como a las nueve y media, diez de la noche. Llegaba, me bañaba, estudiaba hasta las dos, me quedaba dormida y me levantaba a las cinco y media de nuevo. Fue hartito, me acuerdo de que una vez para una prueba de biología estudié el fin de semana completo, luego me fui a darla e igual me fue mal...A parte de que igual yo me estreso muy rápido, me llegaba a sentir mal, me estresaba y tenía que ir al hospital y todo el tema.*

Victoria estuvo acompañada por su madre en la entrevista y ella también da cuenta de lo difícil que fue para su hija enfrentar el exigente ritmo al que estaba sometida.

*(Relato de madre) Y yo justo estaba de turno, "mamá es que me siento mal", ¿qué te pasa?, "es que me duele mucho la guata", ya entonces vente para acá. Yo trabajaba en las urgencias del hospital de (comuna), entonces justo estaba de turno y ahí le pasaron los sueros, estaba como pollo. Y lo otro que le preocupaba era cómo lo íbamos a tomar nosotros como papás, entonces ella sentía mucha presión sin que nosotros la presionáramos.*

Si bien el PACE contempló apoyos para asegurar la permanencia de las y los estudiantes que ingresaron por esta vía, al parecer no existió un "match" entre la preparación académica y emocional y la exigencia universitaria de instituciones altamente selectivas como la UCH. "No tengo tiempo, no tengo vida, estudio todo el rato" es la idea que está presente en el discurso de 8 de los 9 estudiantes entrevistados/as. La situación descrita es más crítica en las y los jóvenes que estudian carreras que tienen ciencias básicas, versus aquellos que están en disciplinas humanistas. Pareciera ser que la constante en la vida de ellas y ellos, desde que ingresaron a la UCH, es que deben estudiar siempre y que eso les impide disponer de tiempo para realizar otras actividades e incluso descansar.

Esto se explica, a juicio de las y los mentores, por la base académica "deficiente", que traen y que constituye uno de los problemas más evidentes de la política pública. Los mentores coinciden en la idea de que la nivelación académica es una estrategia necesaria, y para algunos está debe realizarse un año antes de que ingresen a la universidad.

*(Mentora) Muchos alumnos lo dicen, 'aparezco como si hubiese tenido física cuando tuve dos clases de física porque el profesor se enfermó y nunca más apareció, y nos pusieron una nota por un trabajo que hicimos de historia de la física', o sea, pero, pero muchos de ellos no tienen las bases, o sea, entrar aquí directamente, a estudiar una carrera, considero que no está bien, no está bien, necesitan tener, tienen que tener un entrenamiento previo, necesitan una nivelación, absolutamente.*

Reconocen que para las y los estudiantes la falta de conocimiento base en algunas asignaturas impacta su adaptación, ya que "ellos se van quedando solos porque no saben las materias", y a su vez esto daña su autoestima ya que "eran los mejores en sus colegios y se sienten culpables cuando les va mal".

Las expectativas e incomprensión de la familia en torno a cómo funciona el sistema universitario son factores que también dificultan el proceso.

*(Mentora) hay que ser asertivo con los papás, para explicarle que uno tiene que leer 200 páginas en dos días, y tiene que estudiar, y no puede visitar al tío ni tomar once con la abuelita, eso es mucho más difícil que ser asertivo con los compañeros...porque yo he tenido alumnas que les ha ido mal porque los papás las obligaban a tomar once cinco horas el domingo con la familia...Porque a veces tu peor enemigo puede estar en tu casa... Y los papás, te dicen 'pero si te iba tan bien en el colegio, ¿cómo que ahora no?', además que los chiquillos cometen el error de decirles 'es que me saqué un tres', y los papás no entienden que un tres en una prueba corta no es lo mismo que un tres en un examen, entonces empiezan a hacer más problemas de los que son necesarios.*

Otro de los factores asociados al estrés es la nivelación, ya que los jóvenes deben sumar tiempo adicional a su ya exigente carga académica para tomar clases particulares, ayudantías o tutorías y aprender de cero o reforzar las materias. “*El primer semestre sufrieron mucho*” o “*estaban reventados*” son los estados frecuentes en los estudiantes descritos por las y los mentores. Sobre este punto las y los docentes se refieren a la flexibilidad curricular como un elemento clave para “dar a cada estudiante su ritmo” lo que implica hacer adecuaciones curriculares que permitan un mejor tránsito académico.

#### 4.1.5 La descarga académica fue un intento para descomprimir el curriculum

Una de las medidas con las que la institución trató de descomprimir el exigente currículum fue la descarga académica, una posibilidad exclusiva de las y los estudiantes PACE y que involucró una modificación al reglamento que no fue fácil de implementar ya que hubo resistencia en las unidades académicas y también en los propios estudiantes. Tal como relata Gabriela “*no fue bien visto que ella botara ramos*”.

*(Gabriela) Incluso los ramos que boté, era como decían 'ah, botaste dos ramos, tienes hartito tiempo'. No, porque yo iba a todas las clases igual. Fui a las clases de cálculo, porque a los profes no les parece que uno botó el ramo. Entonces igual iba a las de cálculo y de química, por lo menos para estar ahí y tratar de entender algo, daba las pruebas incluso. Me iba mal, pero las daba igual (risas) para ver cómo son las pruebas.*

Para Victoria la medida tampoco fue una ayuda, ya que según señala no solucionaba el problema “*que saco con botar el ramo si lo voy a tener que tomar igual*”. No obstante, otros estudiantes tuvieron una opinión más positiva de la opción y pudieron descargar 10 créditos (que en algunos casos fue equivalente a 2 o 3 asignaturas) el primer semestre, dejando espacio para ayudantías y tutorías.

Para las y los mentores la medida fue considerada un aporte y reconocen haber jugado un rol activo en el proceso, teniendo que mediar con las unidades académicas, ya que la acción aún no estaba socializada. Además, a las y los estudiantes les costó aceptar



esta posibilidad, ya que según cuenta una de las mentoras “*la descarga académica los hace caer del pedestal*”. Entre los ramos que ellos recomendaron descargar se cuentan cursos de inglés y asignaturas de ciencias básicas, debido a que la formación de base era más débil o inexistente en esas áreas.

#### 4.1.6 Se percibió un apoyo institucional, sobre todo a través de la mentoría.

Otro de los elementos que contribuyó a la experiencia de inserción fueron los dispositivos de apoyo con los que contaron las y los estudiantes y que fueron distintos de acuerdo a las necesidades de cada persona. En los relatos se da cuenta de una institución que desplegó una serie de mecanismos formales e informales que estuvieron al servicio de la primera generación PACE y que permitieron que percibieran un fuerte apoyo institucional. Asistentes sociales, tutores/as, madrinas, profesores/as particulares y funcionarios/as son reconocidos/as como actores que facilitaron el proceso de inserción y que permitieron que a ratos ellas y ellos percibieran una institución más cercana y amable.

Dentro de los dispositivos destaca la mentoría, cómo el más importante, siendo además evaluado en la entrevista con una pregunta específica. Se registran diferencias en la forma en que las y los estudiantes experimentaron este acompañamiento, ya que, el impacto que tuvo el contar con este apoyo dependió del cargo, empatía y conciencia de rol de la o el mentor.

Hubo casos en que la/el mentor acompañante se convirtió en un agente de empoderamiento (Pendakur, 2016) que facilitó el proceso de incorporación del estudiante en la institución, permitiéndole un adecuado aprovechamiento de los recursos disponibles y mejorando su experiencia formativa, en estos casos la comunicación fue permanente a través de whatsapp y mail. Destaca el caso de Sofía quien contó con una mentora que no sólo asumió con gran compromiso su rol, sino que fue un apoyo clave en áreas que no necesariamente eran propias de una mentoría.

*(Sofía) Sí, yo creo que hemos tenido buena comunicación, como en la relación ha sido muy buena con ella, como que por cualquier cosa puedo hablarle, no solamente el tema académico, sino que también otras cosas, por ejemplo, el semestre pasado me enfermé y como era menor de edad todavía no podía ir a un hospital sola, porque siempre es con un adulto, y como no tenía ficha tampoco estaba inscrita en nada, entonces me enfermé y ella me llevó a una clínica y me compró los medicamentos... También me ayudó con el tema de los frenillos, ella lo gestionó personalmente... No sé, la diferencia es que, cualquier cosa yo puedo hablarlo con ella... por el tema esto de la toma de ramos yo he podido hablar con ella, ella también me ha informado de estos programas, y estábamos viendo el tema de intercambio, entonces siento que es como un acceso a otras cosas que los estudiantes no tienen, como alguien que sí se maneja en todo esto.*

Hubo otros casos en que, si bien la relación fue más espaciada en el tiempo, la mentoría también fue percibida cómo un apoyo clave sobre todo en el plano académico y en la realización de trámites. Esto lo ejemplifica Carlos, para quién los “tips” de su mentora fueron claves.

*(Carlos) O sea yo fui a su oficina eh, varias veces, debieron haber sido unas cuatro o cinco veces durante el semestre pasado. Entonces ahí me daba como tips, porque ella conoce los profesores, entonces mira, a este profesor le gusta que le hagan esta cosa de esta manera o te va a ir mejor si haces los ejercicios de esta forma, y cosas así. Me preguntó ¿cómo te está yendo en este ramo? porque sabía que el ramo con ese profesor era muy complicado, por el tema de los controles semanales, y yo le dije, y ella me dijo ¿y cuántas veces te estás leyendo los textos?, y fue como una, y me dijo ya, ahí estamos mal, si vas a tener controles con él tienes que leerte los textos mínimo dos veces, y primero léelo y después léelo y destaca y hace anotaciones, entonces yo empecé a hacer lo que ella me aconsejó y eso me ayudó bastante.*

Está el caso de quienes valoraron una relación más distante, cómo fue la opinión de Pablo, quién señala que hubiese sido incómodo de otra forma, ya que “*si tuviera una persona encima preguntándome siempre cómo me ha ido, igual sería un poco molesto*”. También se registró el caso de Matías quien tuvo una experiencia muy distinta. Para él la figura de la mentora fue casi inexistente y la conciencia de su rol al parecer, no estuvo clara para ninguno de los involucrados.

*(Matías) Ella me envió un mail, eh, me citó y nos juntamos. La reunión no duró más de 10 minutos. Eh, primero me preguntó unas cosas que ya no me acuerdo, y después me dijo que, si yo tenía algún problema, si necesitaba ayuda, cualquier cosa se lo iba a informar. Pero, más que eso no fue. He tenido dos reuniones solamente con, se supone, mi mentora y no me ha vuelto a citar. No sé si tengo que citarla yo, y creo que ahí hay un problema. No lo siento como un acompañamiento. Eh, creo que ha sido bastante irregular y no sé cuáles son las razones, pero tampoco me ha afectado, no sé por qué será. Pero no lo he sentido como un acompañamiento. Si bien fue un seguimiento y fueron dos reuniones, quedó hasta ahí, y fue como súper, eh, hm, ligero, bastante superficial.*

Otro de los elementos a considerar es la percepción de las y los estudiantes respecto a molestar a su mentora o mentor con sus problemas o preguntas, o el no saber mucho como aprovechar esta relación de ayuda, tal como señala Pablo “*con él no encuentro una duda como para acercarme y preguntarle algo*”.

Para las y los mentores la experiencia de haber acompañado a una o un estudiante en casi todos los casos resultó muy gratificante, si bien señalan no haber tenido muy claro el rol y los objetivos al principio, durante el proceso fueron diseñando su propia forma

de asumir el desafío. Coinciden en que el dispositivo es una estrategia de seguimiento que debería ser para más estudiantes, no sólo para quienes ingresan vía PACE.

El generar una “*relación de confianza*” donde las y los estudiantes puedan ser escuchados, fue el enfoque que casi todos los/las mentores declaran haberle dado a su trabajo. A su vez, la solución de problemas poniendo a disposición de las y los estudiantes la capacidad de agencia de cada actor fue clave para convertirse en un apoyo útil.

En general la evaluación del dispositivo fue positiva, no obstante, hubo dos casos donde mentores/as reconocen que sus estudiantes no necesitaban este acompañamiento, más que otros/as estudiantes.

*(Mentora)...Carlos (mentorado PACE) no estaba complicado con la carrera, porque había otro chico, un chico de la EDT, que estaba, había dos chicos de la EDT que habían entrado en la misma carrera, y ellos estaban complicados...En el caso de Carlos, él iba a verme, él de repente me decía ¿puedo verla? `tengo unas dudas ¿me puede ayudar? , entonces era eso, era el ofrecerle la posibilidad de mirar, no sé, un texto de otra manera, o de pedirle a un colega que me iluminara con otra cosa, pero él está bien, él está bien del ánimo, él enganchó bien con sus compañeros, entonces no necesitaba de una oreja muy grande, y de estas cosas que me dice, como a final de semestre `quiero que sepa que me fue muy bien´, ´estoy súper feliz´, ´pasé todos los ramos´...En cambio los otros no, había otro que estaba peligrando, estaba como con causal de eliminación porque estaba a punto de reprobado el 50% de los ramos, el otro tenía como 30% de los ramos reprobados.*

“*Un acompañamiento en libertad*” es la forma en que una de las mentoras describe el foco que debería tener este apoyo. La descripción dice relación con su experiencia con una estudiante con quien la relación fue difícil y donde señala su rol no fue tan bien recepcionado.

Otro de los elementos que aparece en el relato de las/los entrevistados es la necesidad de incorporar a los directores de escuela en la selección del mentor/a, en el reconocimiento institucional que debe tener esta figura, en las atribuciones como horas protegidas y acceso a las notas de las y los estudiantes y por sobre todo el compromiso con la labor y con las y los estudiantes.

En cuanto a los dispositivos de apoyo empleados, las/los mentores señalan que estos fueron diversos y se fueron adaptando a las necesidades de cada estudiante. Algunos/as mentores reconocen problemas de gestión interna en los programas como “*malos horarios de las tutorías*” o que “*las ayudantías llegaron muy tarde*”, pero en general la experiencia con el uso de los dispositivos de acompañamiento fue buena. Se

valoran las clases particulares, la relación entre pares, una política de puertas abiertas y el trabajo colaborativo con una red de actores a los que el mentor o mentora recurrió para solucionar problemas.

#### 4.1.7 No da lo mismo el colegio de origen.

El establecimiento de origen, también es otro elemento que incide en la experiencia universitaria. Entre las y los entrevistados existían 6 estudiantes que provenían de colegios TP, 2 de CH y está el caso de Carlos que provenía de un liceo CH emblemático y quien da cuenta de una vivencia distinta con mayor empoderamiento respecto al mundo universitario, mejor y mayor información y conciencia de los elementos que inciden en su rendimiento y una mejor preparación académica. Según relata para su mentora *“tú eres PACE, pero no lo eres”* y esto se manifiesta en la forma en que él asume los desafíos académicos, dándose cuenta que *“debe cambiar sus métodos de estudio”*.

La realidad de Carlos es muy diferente a la del resto de las y los entrevistados, para quienes el primer semestre significó largas jornadas de estudio y nivelación y no contaban con la preparación ni siquiera para percibir si el método de estudio era el correcto. Por ejemplo, para Gabriela el primer periodo *“eran cómo cuatro años de media en un semestre”*.

*(Gabriela) La base era pésima la que traía yo del liceo, entonces no era nada parecido, yo no había pasado ninguna de las cosas algebraicas, todo eso, nada, yo no conocía ninguna cosa de esas. Y a la profe igual le costó como empezar de cero, porque al estar en la universidad ya se supone que esas cosas deberíamos saberlas. Entonces los ejercicios que mandaban acá eran como con toda la materia junta. Entonces era como los cuatro años de media así, en un semestre y aprenderlo de cero.*

El relato de las y los entrevistados da cuenta cómo el colegio de origen es determinante en la preparación para enfrentar los nuevos desafíos universitarios y en la autopercepción que ellas y ellos tienen de su base académica. La idea de un déficit en la formación está muy presente y sobre todo en quienes provienen de liceos técnico profesionales, a esto se suma además el no contar con métodos de estudio, ya que como señala Victoria *“en el liceo no era necesario estudiar tanto”*, según cuenta la entrevistada su método era *“repasar antes de una prueba”* o incluso preguntarle a su mamá ya que *“ella sabía la respuesta”*.

#### 4.1.8 El estudiante PACE visibiliza las necesidades de otros/as estudiantes

La base académica de las y los estudiantes está fuertemente determinada por el colegio de origen, sin embargo, este antecedente no es determinante, en todos los

contextos, para focalizar los dispositivos de apoyo. Los estudiantes PACE, sobre todo aquellos que provienen de liceos TP dan cuenta de que tenían compañeros que tenían los mismos problemas, pero no eran PACE.

*(Joaquín) Les pasaba a compañeros que eran parte del PACE y a otros compañeros que entraron por la vía regular pero que también venían de liceos técnicos. Yo igual me topé con algunos compañeros que venían así e igual estaban de cierta manera peor que nosotros por ese ámbito, por el choque de materias que faltaban, por ese vacío que existía.*

Sobre este mismo tema las y los mentores también comparten la idea de que las o los estudiantes PACE visibilizan las necesidades de otros jóvenes proveniente de liceos TP, quienes a juicio de una de las mentoras requieren un acompañamiento mayor.

*(Mentora) Mi experiencia en el fondo es que los alumnos TP en la universidad son más dificultosos, en gran medida porque ellos tienen orientación profesionalizante en sus currículums, muchas de las materias que ven no han sido trabajadas en el pregrado y entonces creo que ahí hay un trabajo que uno puede hacer de antes un poco vinculando eso. Lo otro es que tal vez sea bueno comentarte, es que si bien nosotros como área o sea, somos nuevos, la mayoría de nuestros alumnos se parecen en perfil a los alumnos PACE...a lo mejor, de PSU más altos de los alumnos PACE, pero muchos de nuestros estudiantes vienen de liceos municipales, muchos de nuestros estudiantes vienen de educación técnica profesional, entonces, en general, lo que nosotros hacemos como adaptaciones curriculares para un alumno PACE no es distinto a las adaptaciones curriculares que hacemos para cualquier alumno de la carrera en primer año.*

No obstante la realidad señalada por algunas y algunos entrevistados, los dispositivos de apoyo, están focalizados preferentemente por el tipo ingreso, más que por el colegio de origen o trayectoria educativa y por tanto estudiantes como Carlos, que tienen mayor preparación, pudieron optar a mecanismos de acompañamientos como la mentoría, solo por el hecho de ingresar por PACE, sin embargo, otros estudiantes que ingresaron por vía regular, y que tenían necesidades de apoyo, no pudieron acceder a estos mecanismos.

#### 4.1.9 Independiente de las dificultades hubo aprendizajes

Tal cómo se ha expresado en los apartados anteriores, la experiencia del primer semestre fue diferente y dependió de varios factores. Sin embargo, independiente de los problemas que tuvieron que sortear, todas y todos reconocen aprendizajes significativos en la experiencia universitaria.

Los aportes que identifican dicen relación con aprender técnicas de estudio, manejo del

tiempo, interactuar con personas distintas y enfrentar nuevas responsabilidades. Así por ejemplo para Pablo el gran aprendizaje fue madurar ya que siente *“que está aprendiendo todo lo que no aprendió en el colegio”*, para Matías en cambio *“poder relacionarse con gente que piense diferente”* es un gran logro, sobre todo cuando señala que en su colegio no era fácil expresarse por la violencia que existía.

Para Victoria, y quien fue una de las estudiantes que, a juicio de la investigadora, peor lo paso, también hubo aprendizajes, sobre todo en el ámbito del crecimiento personal. Para ella el *“estar sola”* la hizo madurar y convertirse en una persona más independiente. Además, señala que el ir a la universidad le permitió *“aprender a reaccionar a diferentes situaciones y no depender tanto de mis papás”*.

Los 9 entrevistados reconocen al menos un aprendizaje en esta experiencia, sin embargo, no ocurre lo mismo al preguntarles cual es el aporte que ellos hicieron a la UCH. Les cuesta reconocerse en esa pregunta. *“¿Yo?, ¿a la universidad?, no lo sé, no lo había pensado”* señala una sorprendida Sofía. Mucho más enfático es Pablo, quien de plano responde *“no he aportado nada”*, Gabriela en cambio se ríe frente a la pregunta y si bien no ve un aporte su respuesta si da cuenta de que existe.

*(Gabriela) “O sea, yo en este momento no entregaría ningún aporte en la universidad (Risa)...O sea, en este momento no sé si aporte mucho en la universidad, pero en el grupo yo creo que sí, como en la relación con los demás”*.

De esta forma, independiente de los resultados académicos de las y los estudiantes en la carrera luego de finalizado el primer semestre, pareciera ser, y a raíz de los aprendizajes adquiridos, que la experiencia universitaria de alguna forma impactó sus vidas en mayor o menor medida.

#### 4.2 Las Influencia de terceros marcó la decisión de ingreso a la educación superior

Al analizar los relatos es posible identificar como el ingreso a la universidad y a la UCH, en 7 casos, no fue nunca una opción. Las expectativas eran otras y la idea de acceder a una carrera en la UCH se presentó como una *“oportunidad de última hora”* a la que accedieron motivados por sus profesores, familia o referentes. Es el caso de Claudia, para quién la posibilidad de ingreso fue una sorpresa.

*(Claudia) Yo ya tenía planeado estudiar en un instituto profesional. Entonces, mi opción, en primera instancia, no era estudiar en la universidad, porque igual salía de mi posibilidad, o sea, en las condiciones que estaba económicamente en ese tiempo y que no iba a poder cubrir los gastos y eso. Y también por el nivel académico en que yo estaba. Entonces no me confié mucho con el programa PACE, porque igual no solamente en mi sala estaban compitiendo por el cupo, sino que otras personas más. Entonces no me enfoqué en eso, pero luego me*

*llamaron del liceo y me avisaron que yo había sido, o sea, que en realidad yo tenía el cupo PACE y ahí fui a la universidad.*

Entre las proyecciones no universitarias estaban terminar practica para obtener título técnico, trabajar para aportar al hogar o continuar con estudios en algún instituto o centro de formación técnica. La idea de ingresar a la UCH se transformó en una opción sólo en el proceso de postulación y donde el azar también jugó un rol importante, al menos sí lo señala Matías.

*(Matías) Es que PACE te da como diez opciones. Entonces, yo no sabía si mi puntaje era mucho o poco, pero, dije ya, voy a poner como no sabía, caché bien el mecanismo que tenía el PACE, sabía que las primeras postulaciones eran las que tenía más puntaje, entonces aposté por ahí a la Chile, después a otras universidades que tenían muchos más cupos, porque la Chile tenía uno solo, entonces igual dije ya, por si acaso, si se da se da, la voy a poner primero. Y los demás que tenían más cupos era más probable que saliera si ese ya se descartaba. Entonces, después de que postulé, me llamaron. Me llamaron, me dijeron que había sido seleccionado y yo no me la creí, de hecho, pensé que era una broma.*

En las entrevistas se releva el rol que jugaron terceros en la decisión, “*mi profe me incentivo*” cuenta Amanda o “*era lo que más me convenía*” señala Victoria. De esta forma estudiar una carrera universitaria más que un sueño pareciera ser un inesperado choque con una realidad improvisada. La “*oportunidad única*” que les dio el PACE y sobre todo las expectativas familiares y de profesores constituyen las principales razones por las cuales las y los estudiantes ingresaron a la UCH. Pero también hay excepciones, como fue el caso de Sofía y Carlos, quienes siempre tuvieron como meta estudiar en la universidad y a través del PACE pudieron hacerlo.

*(Sofía) Porque siempre había querido, o sea siempre mis metas era entrar a estudiar a una carrera, porque no sé, era algo más de la historia personal, he visto que al final los estudios son lo importante, como que si uno quiere surgir primero tiene que ser alguien, y siento que eso, no sé, me gusta el estudio, me gusta la universidad...luego después de pasar a la media yo sí sabía que quería pasar a entrar a una universidad, o sea como de primero medio ya sabía que quería estudiar algo, y en la media empecé a hacer un preuniversitario en tercero y cuarto, y ahí también tuve el apoyo de un colaborador del hogar, que era una persona que era dueña de una (nombre de empresa), entonces ella nos aportaba con dinero y ellos me pagaron con el preuniversitario.*

En el caso de Carlos, quien tenía las cosas bastante claras desde la enseñanza media, “*la preocupación de su liceo*” por ayudarlo a escoger una carrera fue clave y el ingreso a la UCH era un objetivo a cumplir con PACE o sin PACE

Para las y los mentores la falta de propósito en la carrera fue clave en la predisposición que mostraron. En aquellos casos donde la elección fue más bien por presión familiar o aprovechamiento de la “oportunidad” reconocen haber tenido que realizar un “trabajo de chinos” para apoyar a las y los jóvenes a diferencia de lo ocurrido con quienes si tenían el estudio de una carrera universitaria en su proyecto de vida.

La presión familiar también generó que un estudiante escogiera una carrera que no era de su preferencia, dejando en segunda opción la que realmente quería.

*(Joaquín) Bueno, es que en su momento estaba entre dos carreras. Estaba entre [carrera que escogió] y psicología, y me fui-, o sea, en la malla de postulación, coloqué [carrera escogida] adelante de psicología porque tuve mucha influencia de familiares y cercanos a mí que decían que psicología no tenía un campo muy bueno. Y, por ejemplo, hoy en día por eso quiero volver a dar la PSU y quiero volver a reintegrarme, si puedo a la Chile, pero a la carrera de psicología, porque noté después de un tiempo que era lo que realmente me gustaba.*

La influencia de pares también es predominante, cómo relata Sofía quien tampoco tenía claro lo que quería estudiar y optó por la misma carrera que estudiaba un amigo. A la influencia de terceros se suma el gusto por áreas o temáticas como es el caso de Victoria, quien sólo sabía que quería una carrera que estuviera relacionada con la rehabilitación de personas o Gabriela para quien la naturaleza era importante.

*(Gabriela) Es que siempre me ha gustado como el campo, las cosas de las plantas, y yo no vivo en parte de campo...Entonces nosotros siempre mi mamá vivió en el campo cuando chica y como que nosotros salimos con eso, como que siempre nos ha gustado estar, no sé poh, ir al cerro, al río, más que estar como encerrados en algo. Y por eso, empecé a buscar, y dije ah ya (carrera escogida) con mi mamá empezamos a buscar y a ella también le gustaba la carrera.*

Hubo dos casos, el de Amanda y Claudia, donde la elección se basó en la profundización de las carreras técnicas que estudiaron en el colegio. Ellas declararon que su elección fue por vocación y conocimiento del área.

La falta de claridad en la elección es una de las temáticas que a juicio de las y los mentores resulta más preocupante en esta primera experiencia PACE. Señalan que a algunas y algunos jóvenes el ingreso a la UCH “les cayó como una cuestión de última hora” o “como quien se saca el kino” y planten la necesidad de fortalecer las líneas de trabajo vinculadas con la preparación a la vida universitaria y orientación vocacional, con el fin de no generar experiencias frustradas.



#### 4.2.1 Proyecto de vida v/s expectativa del colegio

Otro elemento presente en el relato dice relación con las expectativas que existían en las comunidades, las que vieron en el cupo PACE una oportunidad para que el colegio egresará estudiantes que logran ingresar a la educación superior, elevando con ello su prestigio institucional.

*(entrevistadora) ¿quién te avisó que accediste al Programa PACE por las notas?  
(Victoria) Una niña del liceo que era de Secretaría me lo dijo, o sea nos juntaron a todos los niños del liceo que estaban en el que quedaron, nos llamaron a una reunión y ahí nos dijeron.*

*(Madre de la entrevistada) Cuando yo supe parece que no lo supe por ti (se refiere a su hija) lo que pasa es que yo tengo una prima que es docente en el liceo y ella me llamó por teléfono, así como súper contenta, Pily la Victoria quedó en el programa PACE y ella tiene que estudiar y no sé qué y la universidad y que el prestigio para el colegio, entonces claro, estaban todos los ojos puestos en estos niños que egresaban de cuarto medio, porque eran como la primera promoción.*

La realidad descrita por Victoria se repite en el discurso de otros/as jóvenes, quienes también señalan haber sido contactados por algún miembro de su colegio para ser informados de la existencia del cupo PACE, y si bien no estaba tan clara la decisión ni menos la carrera, al parecer esto no era tan importante para el establecimiento.

#### 4.3 El PACE diseño común e implementación muy desigual

Tal como se ha señalado en el acápite anterior, el PACE como política trabaja sobre dos ejes; preparación académica y preparación para la vida en educación superior. Si bien las orientaciones son comunes, estas líneas de trabajo son desarrolladas por las Instituciones adscritas de forma diferente, ya que cada organismo participante modela sus actividades de acuerdo a sus propios criterios. Esta bajada específica genera que la política sea recibida de forma distinta por las y los estudiantes y nuevamente la experiencia depende de la institución con la que se trabajó.

De acuerdo a lo que señalan las y los jóvenes en algunos casos el foco estuvo puesto en el desarrollo personal y en abrir expectativas. Por ejemplo, Matías recuerda que “*hacían actividades integrativas*” que califica como entretenidas e interesantes. Sofía también experimentó una situación similar participando de sesiones de liderazgo y trabajo en equipo. Claudia en cambio participó de iniciativas donde la preparación académica y para la vida universitaria eran más protagónicas.

*(Claudia) Nos ayudaban a relacionarnos entre nosotros, a conocernos. Asistían siempre psicólogos y nos daban charlas, nos orientaban de todas las dudas que teníamos y nos enseñaban a convivir y en cierta parte a como para enfrentarnos*

*a después de salir del liceo. Eso, en esa parte nos ayudaron. Y también hubo, creo que de parte de ayuda de la Universidad un preuniversitario para los que salimos de cuarto medio...Estuve asistiendo y era de matemáticas, de lenguaje y de historia.*

Favorecer una toma de decisiones consciente y con mayor información es otro de los objetivos del PACE y que aparece mencionado en la historia de Sofía, quien a través de la iniciativa pudo participar de charlas donde le enseñaron a completar el FUAS (formulario único de acreditación socioeconómica) y a postular al sistema de admisión. Una realidad diferente vivió Amanda y Carlos, para quienes las actividades fueron percibidas como escasas y no tan importantes.

*(Carlos) Para mí el PACE fue como inexistente en la media, porque nosotros estábamos, la [Universidad responsable] está a cargo del [nombre del colegio]. Entonces fue como que llegó una persona a informarnos, como a principios de tercero medio, se va a hacer esto, les va a ayudar a entrar a la universidad, nos explicaron lo que era el PACE. Después se hizo como una charla masiva con todos los terceros medios, y al final de ese año se hizo como una salida con la [Universidad responsable] en que invitaron a todos los colegios, y todos los colegios que están a cargo de ellos ese año fueron, pero como todo lo que se hizo durante todo el año...Y en cuarto medio, como para que hiciéramos algo en PACE, los que estábamos dentro del 20% de mejor rendimiento nos pusieron como unas tutorías a las que teníamos que asistir o sino no optábamos al PACE.*

Hay estudiantes como Pablo que ni siquiera recuerda qué Universidad trabajó con ellos. Así como también está el caso de Gabriela quien señala haber recibido información errónea respecto al financiamiento.

*(Gabriela) Siempre iban hacer charlas, pero igual no creo que la información que daban era muy buena...Porque tuvimos problemas con que llegó una información de ellos mismos, o sea no eran las mismas personas las que iban, pero decían que nosotros al ser alumnos PACE, ingresaríamos a la universidad, pero gratis. Entonces como que todos, al final salió la nómina, al final del año y dijeron, ya, estos nueve alumnos van a estudiar gratis en la universidad, pero eso no era así, porque teníamos que postular al FUAS...Hasta a los papás les dijeron y ellos también estaban como entusiasmados, porque ya iban a estudiar gratis y todo, pero nosotros nos dimos cuenta y empezamos a preguntar en la última charla y no nos querían contestar y al final dijeron que no, que ellos nunca habían dicho eso y que el PACE nunca había sido gratis. Que eso no tenía nada que ver con plata y nosotros dijimos, pero si esa es la información que se entregó aquí en el Liceo y todos, los profesores, el director, todos sabían que íbamos a estudiar gratis nosotros.*

Los diferentes relatos de las y los estudiantes dan cuenta de que la bajada local del programa PACE fue diferente y desigual y por tanto no hubo mucha coherencia entre el

propósito que declara la política y lo que finalmente los estudiantes recibieron. En algunos casos la experiencia fue enriquecedora y en otros inexistente.

Los mentores y mentoras también son bastante críticos al momento de evaluar la política pública. En este punto las opiniones están más divididas y existen quienes consideran que el programa *“es una especie de experimento del gobierno”* y que *“no es un programa que esté bien pensado”* y quienes señalan que *“El PACE está bien enfocado, pero necesita de un año de nivelación para que funcione y no destruya vidas”*.

El tema de la desigual base académica que traen las y los estudiantes y no tener un proyecto de vida claro son las principales debilidades que las y los mentores ven en el diseño de la política sobre todo porque advierten que el principal riesgo es que los estudiantes tengan una experiencia frustrada, que les haga abandonar la institución y quedar un poco en el aire y con la sensación de que *“no se la pudieron”*.

El foco del PACE a juicio de una mentora debe estar puesto en la enseñanza media más que *“en tratar de meterlos a la fuerza a una carrera”*. Además, señalan que es importante que el ingreso considere sus trayectorias académicas y que los mecanismos de financiamiento incorporen tiempos de nivelación.

#### 4.4 Síntesis resultados

Al revisar los testimonios de estudiantes y mentores es posible establecer que la experiencia de inserción de la primera generación PACE a la UCH fue muy diferente entre sí, siendo la carrera escogida uno de los factores de entrada que determinó la vivencia. Esto se explica en relación a la composición estudiantil de la disciplina escogida, la que posibilitó o impidió la generación de redes entre pares. Los relatos dieron cuenta de tres escenarios relacionales diferentes; en el primero fue posible encontrar personas con trayectorias educativas similares y eso facilitó la posibilidad de vinculación; el segundo escenario fue intermedio y si bien existían trayectorias educativas distintas, las condiciones estructurales de la unidad académica permitieron la generación de redes; el tercer escenario fue el más complejo, ya que los estudiantes no lograron establecer relación entre pares, porque se sentían distintos al resto del estudiantado.

Además, la carrera escogida marcó la vivencia en términos del rendimiento académico, ya que 5 de los 6 estudiantes que ingresaron a carreras que tenían ciencias básicas manifestaron no contar con la preparación adecuada para enfrentar los desafíos, mientras que los 3 jóvenes que ingresaron a carreras humanistas, tuvieron una experiencia formativa más amable y para ellos el principal desafío fue aprender nuevas técnicas de estudio. Relacionado a este mismo tema, el colegio de origen también fue

determinante, ya que 4 de los 6 estudiantes que ingresaron a carreras con ciencias básicas y que provenían de liceos TP dieron cuenta de no contar con los conocimientos previos en esas áreas, lo que significó para ellos disponer de tiempo adicional para prepararse y eso ocasionó situaciones de estrés y frustración que impactaron su salud mental e incidieron negativamente en su experiencia formativa. A esta realidad se suman además factores contextuales como largos trayectos de viaje casa-facultad, el dormir poco y la presión de la familia.

Las y los estudiantes reconocieron además apoyos institucionales en su tránsito universitario, siendo la mentoría el dispositivo que en mayor medida contribuyó a su proceso de inserción. Sólo se registró 1 caso en que este acompañamiento no fue bien valorado. La mentoría permitió además generar aprendizajes institucionales, se destaca la importancia de establecer vínculos con los estudiantes para comprender los desafíos que conlleva el ser una institución diversa y el visibilizar las necesidades que tienen los estudiantes, más allá de su vía de ingreso.

Además, el estudio arrojó información relacionada con el ingreso a la educación superior. Las y los estudiantes escogen carreras sin información y propósito, elementos claves en la persistencia, y más bien son motivados por las expectativas de terceros. La implementación del PACE en los respectivos colegios también es un tema que aborda el estudio, dando cuenta de que, si bien existe un diseño común, la bajada en cada establecimiento es muy diferente y eso marca la forma en que las y los diferentes estudiantes percibieron la política pública.

## V. Discusión

Esta investigación abordó la experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile, aportes, desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública. Los resultados arrojados dan cuenta de cómo la experiencia de ingreso comporta grandes tensiones a las y los estudiantes y cómo la cultura académica de cada carrera y la trayectoria educativa fueron determinante en su inserción a la vida universitaria.

Además, en los discursos de los/las diferentes actores se da cuenta de cómo el PACE tensiona a la UCH, desde sus concepciones hasta su estructura, aportando en su transformación y conformación de una cultura más inclusiva (UNESCO, 2015). También se observan desafíos que están pendientes a nivel institucional y de política pública, sobre todo en lo vinculado a su implementación y definición del proyecto de vida.

La discusión será presentada siguiendo los objetivos específicos propuestos. Primero, se comprenderá el PACE y su implementación en la UCH, desde la perspectiva de las y los estudiantes que ingresaron a través de esta vía. En segundo lugar, se recogerán las valoraciones de las y los mentores que acompañaron a la primera generación PACE. En un tercer punto, se categorizarán los principales desafíos y recomendaciones evidenciados en el estudio.

### 5.1 Experiencia de inserción de la primera generación PACE que ingresó a la Universidad de Chile

La primera generación PACE UCH tuvo una experiencia desigual, dejando entrever que la institución se plantea desde un discurso inclusivo, pero aún existen desafíos en términos de la conformación de una cultura inclusiva que esté presente en los diferentes contextos universitarios, ya que aún persisten prácticas integrativas (Blanco, 2006).

Los principios PACE concuerdan con los planteamientos de la UCH respecto de la restitución del derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, bases que ya habían sido esbozadas en la creación del SIPEE y en la política de equidad e inclusión. La decisión de la UCH de ingresar al PACE, por tanto, no sorprende, ya que es coherente con un discurso institucional que se venía gestando desde el año 2011 (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

No obstante en la práctica, la UCH aún da cuenta de una Institución que no está totalmente preparada para ser efectiva en contextos de diversidad y que si bien han existido transformaciones, aún no ha sido permeada a nivel de prácticas. La experiencia

desigual de las y los estudiantes PACE es determinada principalmente por la carrera escogida, marcada por una cultura institucional específica, a esto se suma la trayectoria educativa del estudiante<sup>26</sup>, las razones de ingreso y episodios de estrés académico.

### 5.1.1 La cultura académica local pesa sobre la vivencia universitaria

La evidencia ofrecida da cuenta de cómo la cultura académica específica de cada carrera, expresada en discursos y prácticas cotidianas de sus miembros, tendría incidencia en la sensación de extrañeza entre la trayectoria social de las y los estudiantes y el nuevo contexto de formación (Gallardo, Lorca, Morras & Vergara, 2014).

Las y los estudiantes PACE escogieron carreras que tenían una composición estudiantil diferente y que favoreció o dificultó las interrelaciones, sobre todo entre pares. Esto es especialmente relevante para aquellos jóvenes que provienen de contextos vulnerables, ya que para ellos el nuevo escenario es un ambiente desconocido y el tránsito se convierte en un ritual (Tinto, 1988). La adaptación a nuevos códigos culturales implica un desapego de sus entornos, alejándolos/as de sus principales fuentes de apoyo (Soto, 2018). La presencia de *“gente parecida a mí”* o *“sentir que no encajo”* son elementos que inciden en la inserción del primer semestre y en la posibilidad de establecer relaciones interpersonales y sentirse cómodo/a en el nuevo contexto educativo.

Las experiencias distintas entre sí muestran que la diversidad que la institución exhibe en sus cifras generales (Departamento de Pregrado, 2018b) no presenta la misma distribución en las realidades locales y por tanto es un tema pendiente establecer mecanismos que aseguren una mayor representatividad de estudiantes del perfil PACE en las diferentes carreras, evitando la exclusión desde las interrelaciones.

Además, las investigaciones realizadas durante la última década demuestran que, mientras la educación focalizada en grupos homogéneos reproduce las inequidades sociales existentes, las experiencias educativas en contextos de diversidad están positivamente relacionadas con el desarrollo cognitivo, las actitudes y el comportamiento cívico y estimulan una disposición general al pensamiento complejo y actitudes socialmente responsables (Bowman, 2010; Sebastián & Scharager 2007). Desde esta perspectiva, ya no es posible hablar de formación de calidad y excelencia académica si estas no se desarrollan en un ambiente diverso e inclusivo (Sobrero, et al., 2014).

---

<sup>26</sup> En la trayectoria educativa se hace referencia al establecimiento de origen del estudiante y a los conocimientos adquiridos en su etapa de formación pre universitaria.

Formarse en ambientes diversos es, por tanto, una ventaja competitiva y un aporte en los sistemas educativos (UNESCO, 2015), sin embargo, la UCH aún muestra una sala de clase, en algunas carreras, más homogénea y donde la diferencia es más un obstáculo que un valor, mermando la posibilidad de que las y los estudiantes puedan desafiar las creencias adquiridas y desarrollar un pensamiento más complejo (Bowman, 2010).

La carrera escogida también incidió en la percepción respecto a los dispositivos de apoyo disponibles. Si bien existió un acompañamiento central, a través de la Unidad de Aprendizaje, que se articuló con los programas y/o unidades locales, la percepción del apoyo institucional estuvo mediada por el tipo de interrelaciones con actores institucionales y sobre todo con la bajada de la política de equidad e inclusión en el contexto local. Sobre este mismo tema y parafraseando palabras de Tinto (2012), Santelices, Catalan & Horn (2018) plantean que la satisfacción del alumno con su ambiente académico podría influir en la integración y compromiso con la educación superior, lo que a su vez también podría contribuir a mejorar los niveles de permanencia en la universidad.

La disciplina también fue determinante en el rendimiento académico y por sobre todo en la experiencia formativa, ya que tal como muestran los resultados, aquellos/as estudiantes que ingresaron a carreras que tienen un alto componente de ciencias básicas presentaron situaciones de estrés académico, originadas sobre todo por la falta de conocimientos previos, lo que impactó su autopercepción y calidad de vida. A esto se sumó además la visión desde el déficit con la que algunos/as docentes enfrentaron la llegada de las y los nuevos estudiantes y que no contribuyó a transformar el aula en una experiencia rica en oportunidades (Pérez & Celis, 2016).

Distinta fue la experiencia de las y los jóvenes que ingresaron a carreras humanistas, quienes dan cuenta de no contar con hábitos o técnicas de estudios, pero sí con una base para enfrentar los nuevos desafíos. Además para ellos/as la intervención de docentes fue beneficiosa, ya que al parecer en este tipo de contextos la idea de que en la sala de clases están en juego muchas de las brechas en oportunidades entre los más y menos aventajados (Pérez & Celis, 2016) estuvo más presente.

Esta información también es sustentada en el informe de evaluación intermedia<sup>27</sup> desarrollado por el Departamento de Pregrado donde se identificó que, en las facultades más científicas, el número de estudiantes con desempeño normal alcanza el 31,87% (7 personas), mientras en las facultades más orientadas a las humanidades

---

<sup>27</sup> Este informe da cuenta de la situación académica y rendimiento de las y los estudiantes al 31 de mayo de 2017. Para realizar este análisis se tomaron las notas parciales registradas en la plataforma U-Campus. De los 45 estudiantes, se pudo recoger algún tipo de información de 38 estudiantes; 7 no registran información en sistema o en fichas.

este alcanza el 47,6% (10 estudiantes). En el caso de los estudiantes postergados, la mayoría corresponde a las facultades con mayor preponderancia de las ciencias básicas (5 estudiantes) y sólo uno en las de orientación más humanista.

### 5.1.2 La trayectoria educativa de cada estudiante es clave en su inserción

El colegio de origen y la historia escolar fueron determinantes en la experiencia del primer semestre, sobre todo en lo relativo al rendimiento académico. Los relatos dieron cuenta que las/los estudiantes que provenían de establecimientos técnico profesionales reconocieron no contar con los conocimientos previos para enfrentar las asignaturas vinculadas a las ciencias básicas, ya que las materias fueron desarrolladas con un escaso nivel de profundidad en sus escuelas o simplemente no fueron vistas.

El establecimiento de origen también fue determinante en los hábitos o métodos de estudio adquiridos y la preparación que tuvieron para enfrentar el ingreso a la educación superior. Un concepto útil para comprender el proceso de ajuste a la universidad es el de *habitus*, acuñado por Bourdieu, entendido como “el sistema de disposiciones durables y transportables que funciona como la inclinación o propensión a actuar de un modo particular y a exhibir formas particulares de juicio” (Gayo, Teitelboim, & Mendez, 2009, pág. 45).

La mayoría de los/las estudiantes PACE no contaban con experiencia universitaria previa y sus contextos educativos eran muy diferentes al que enfrentaron en la UCH, lo que dificultó su rendimiento académico y experiencia formativa. Distinto fue el caso de Carlos, el único estudiante PACE que provenía de un liceo emblemático y quien encontró una prolongación coherente de su propio contexto (Gallardo et., 2014) y en palabras de Bourdieu (2003) transitó “cómo pez en el agua” a diferencia del resto de los otros jóvenes que debieron enfrentar la distancia entre el propio origen y el mundo universitario.

Es por ello que resulta relevante abarcar toda la trayectoria educativa, entendiendo que el éxito académico de las/los alumnos es responsabilidad de ellas y ellos, como agentes de su proceso, y de la institución, que dispone los recursos, evitando dinámicas de exclusión (Vergara, De Torres, Lizama, & Torres, 2017). En este sentido, desde las experiencias relatadas se desprende que el derecho a la educación va mucho más allá del acceso, sino que exige pertinencia educativa, en el sentido de poner al estudiante al centro, adecuando las enseñanzas a sus características y necesidades. En perspectiva de inclusión, la apertura social desafía a las universidades a educar en diversidad, distinguiendo obstáculos para el acceso, progreso y egreso de los nuevos estudiantes (Unesco, 2009).



### 5.1.3 Las tensiones que enfrentan los estudiantes tienen un impacto en su salud mental

El tránsito de la educación media a la educación superior, ya es un proceso marcado por importantes tensiones cómo; separarse de familia/amigos; moverse a otra región/comuna; cambiar de contexto cultural; enfrentarse a modos desconocidos de aprendizaje / enseñanza / evaluación (o a requerimientos nuevos); manejar circunstancias financieras distintas, incluyendo la reducción de ingresos o la toma de préstamos por primera vez; balancear los estudios con ser padre o cuidador, o trabajar (Universities UK, 2015).

A estos cambios, también se sumaron otros factores como: trayectos de 2 horas casa - facultad; falta de conocimientos previos para enfrentar los desafíos académicos; imposibilidad de establecer redes entre pares. Si bien estos elementos no estuvieron presentes en todos los casos, fueron determinantes en las situaciones de estrés académico más dramáticas de esta experiencia y que fueron protagonizadas por Victoria y Joaquín.

Las narrativas de ambos jóvenes dan cuenta del impacto que tuvo en su salud mental<sup>28</sup> la nueva experiencia de ingreso, afectando su autopercepción y calidad de vida hasta un punto que les hizo necesitar asistencia médica. Afortunadamente, él y ella contaron con factores protectores que permitieron que sus situaciones no se agravaran en el tiempo. Sin embargo, mostraron que es un tema que hay que considerar en el diseño de la política pública, ya que la sensación de colapso y de no tener vida tiene un correlato en el bienestar de los sujetos y por ende en su inserción.

“La salud mental y el bienestar son fundamentales para nuestra capacidad colectiva e individual de pensar, manifestar sentimientos, interactuar con los demás, ganar el sustento y disfrutar de la vida. Sobre esta base se puede considerar que la promoción, la protección y el restablecimiento de la salud mental son preocupaciones vitales de las personas, las comunidades y las sociedades de todo el mundo” (OMS, 2013). Asimismo, son claves para asegurar la permanencia de las/los estudiantes, ya que tienen una incidencia directa en su experiencia formativa, y por tanto no considerar esta dimensión en el diseño de la política pone en riesgo la restitución del derecho a la educación que promueve el PACE.

---

<sup>28</sup> La salud mental es un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad. En este sentido positivo, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad (OMS, 2018). Disponible en: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-ourresponse>

### 5.1.3 La importancia de aprovechar la oportunidad determina la decisión de ingreso

La elección de carrera y el ingreso a la UCH es una decisión que, tal como se evidenció en la mayoría de los relatos, no fue parte de un proyecto de vida, sino que más bien se convirtió en una oportunidad que apareció al momento de la postulación. El PACE amplió las expectativas de las y los jóvenes, pero también de sus familias y de la comunidad escolar, restándole valor a la definición del proyecto post colegio del propio estudiante y sumándole presión a la decisión de aprovechar una “oportunidad única”.

Tal como señala Hossler & Gallagher (1987) citado en Santelices et. al (2018, p. 29) en el proceso de toma de decisiones asociado a continuar estudios en la educación superior se distinguen tres etapas; i) predisposición, en la cual los estudiantes desarrollan aspiraciones educacionales ii) búsqueda, periodo en que los estudiantes intencionan la búsqueda de información sobre los pasos a seguir para llegar a la universidad; y iii) elección, fase en la cual los estudiantes deciden si ir o no a la universidad, y, de hacerlo, a que institución y carrera. Estas fases, que resultan importantes en la decisión de ingreso, al parecer no fueron experimentadas por las y los jóvenes.

Tampoco se evidencia acompañamiento de un orientador/a, sólo Carlos menciona esta figura, ya que el resto de las y los jóvenes no lo evidencia. Esto se explica según Lagos y Palacios (2008) porque la falta de equidad también afecta los niveles de calidad de la orientación vocacional que reciben los jóvenes en sus escuelas. Asimismo, en los marcos curriculares vigentes para la educación chilena solo existen lineamientos para la orientación educativa para los niveles de primero a sexto básico (Carrasco, Zuñiga, & Espinoza, 2014); en tanto para la enseñanza media únicamente se menciona la relevancia de la orientación en tercero medio para la definición de los planes diferenciados en el proceso de elección de carrera de los alumnos (Carrasco Salazar, 2013).

Si bien el PACE contempló la orientación vocacional como una de sus líneas de acción, se evidenció, al menos en esta experiencia, que el trabajo no necesariamente estuvo en sintonía con la decisión final de los/las estudiantes. En los relatos se desprende que algunas instituciones diseñaron acciones de acompañamiento relacionadas con el autoconocimiento, dando cuenta de que hubo intentos de trabajar la identidad, elemento clave en la definición y consolidación de un proyecto de vida (Oyarzún, 2003), pero al parecer el tiempo no fue suficiente, ya que los/las jóvenes enfrentaron este proceso sin contar con toda la información necesaria y por tanto sus posibilidades concretas de escoger con libertad estuvieron limitadas, de acuerdo a lo que plantea Lagos y Palacios (2008), por el nivel socioeconómico, trayectoria académica, experiencia previa familiar en educación superior y nivel de información.

Como bien señala Jenschke (2003) “la orientación se ve como un proceso continuo, que debe comenzar tempranamente en las escuelas y continuar hasta el periodo de

transición hacia la vida adulta y debe ser accesible durante todas las etapas de la vida laboral” (p. 14). Si bien esta mirada, está fuertemente centrada en la incorporación de las personas al mundo del trabajo, la perspectiva de Jenschke da cuenta del papel clave que la orientación y el asesoramiento para la carrera toman a fines del siglo XX. Más cuando la transición de la escuela al trabajo determina las posibilidades con las que cuenta una persona para escapar de la pobreza y abrir perspectivas positivas de vida a futuro.

## 5.2 El aprendizaje institucional a través de la mentoría

La puesta en marcha de un dispositivo como la mentoría, fue uno de los grandes aciertos de la implementación del PACE en la UCH. Los relatos evidencian la importancia de ponerle rostro a una institución que para las y los jóvenes muchas veces es inexistente. Las y los mentores, se convirtieron en lo que Pendakur (2016) denomina “agentes de empoderamiento” y que Stanton - Salazar (2011,) define como individuos que aprovechan sus posiciones y capacidades para transmitir directamente o negociar el acceso a formas clave de recursos institucionales, apoyo y oportunidades altamente valiosos, mientras trabajan simultáneamente para modificar la institución desde adentro. El involucrar al estamento académico en el acompañamiento de los jóvenes, trajo consigo muchos aprendizajes institucionales, ya que las y los mentores entregan información valiosa que permite profundizar en la comprensión del proceso de inserción de la primera generación PACE en la UCH y que en el marco de esta investigación se presentan a través de las siguientes líneas temáticas:

### 5.2.1 Importancia de la nivelación y flexibilidad curricular para evitar el colapso

*“El PACE desafía nuestra idea de excelencia”* es una de las reflexiones surgidas en los relatos, al poner en tensión una estructura que debe flexibilizarse para ser efectiva en contextos de diversidad y las prácticas pedagógicas. *“Dar a cada estudiante su ritmo y no sólo a los PACE”* abre una discusión sobre la que la institución ya ha comenzado a trabajar, y que dice relación con la necesidad de diseñar tránsitos académicos diferenciados que permitan a las y los estudiantes cursar su primer año académico en un tiempo acorde con su trayectoria educativa.

Los y las mentores coinciden en la nivelación como un requisito base para la mayoría de los estudiantes que ingresan por PACE. Una visión que da cuenta de que las dificultades académicas en el proceso educativo, aún suelen ser atribuidas a carencias del estudiante (Blanco, 2006).

Los mentores también interpelan a la Institución, a quien entregan la responsabilidad de transformarse para asegurar la inserción y permanencia de los jóvenes. Además, son enfáticos en que el desafío que tiene el PACE cómo política pública es no hacer

colapsar a los estudiantes, ya que debido al “déficit” que traen, deben cumplir con un exigente currículum académico, y disponer de tiempos para nivelarse, lo que origina una sobrecarga que en algunos casos fue altamente nociva. Para ellos la nivelación es clave y no considerarla en el diseño de la política ni en el financiamiento genera un estrés adicional que hace que el PACE genere experiencias frustradas y que ponga en riesgo el bienestar de las y los estudiantes.

### 5.2.2 En la relación con las y los estudiantes se van configurando los apoyos

La vinculación temprana con los estudiantes favoreció la inserción de la primera generación PACE, ya que *“La facilidad de encontrar a quienes solicitar ayuda o consejo podría ser un factor clave para su integración”* (Pendakur, 2016; Rendón & Muñoz, 2011). La mentoría planteó una nueva forma de entender el acompañamiento, integrando a las/los docentes en este rol y promoviendo interacciones de calidad que permitieron visibilizar necesidades que la institución muchas veces no ve.

La experiencia de la mentoría sienta las bases de una nueva forma de comunicación institucional, mucho más vinculante y que da cuenta de la importancia de tener un contacto más cercano con las/los estudiantes ya que *“es en la relación con ellos donde se van configurando los tipos de apoyo”* (mentora). Esta relación de ayuda, que permitió a las/los jóvenes transitar por la institución, no sólo debiera estar disponible para quienes ingresan por vía PACE, sino que es necesaria para más estudiantes.

La interacción permanente entre mentores y mentorados permitió retroalimentar a la institución con información de las necesidades estudiantiles, las prácticas docentes y la gestión institucional. Los mentores tuvieron que aprender a transitar por la UCH, conociendo, en algunos casos, programas que hasta el momento eran desconocidos, y encontrándose con barreras que les permitieron vivenciar la institución desde la realidad de un estudiante. Además, tensionaron sus prácticas pedagógicas, desarrollando nuevas formas de enseñar los contenidos de sus asignaturas, ya que la vinculación con los estudiantes PACE, les ayudó a entender que el contexto educativo era distinto y que por tanto debían innovar sus estrategias, diseñando para los márgenes (Pendakur, 2019) y, por tanto, beneficiando a todas y todos los estudiantes.

De acuerdo con el modelo social (Ainscow & Booth, 2004) las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas y, por tanto, la conformación de una cultura inclusiva debiera avanzar a minimizar estas barreras y fortalecer los vínculos.

### 5.2.3 La familia juega un rol y hay que considerarla

Las y los mentores visibilizan el rol de acompañamiento que juegan las familias de las y los estudiantes y como ésta debe ser considerada en la ecuación. Si bien el ingreso a la educación superior supone un proceso más autónomo, para las/los mentores es clave que la familia esté enterada de las implicancias de esta nueva etapa, sobre todo en aquellos casos donde las/los jóvenes son primera generación de ingreso a la universidad.

El desconocimiento del sistema universitario en relación a los códigos y escala de calificaciones originó, en algunos casos, presiones innecesarias que contribuyeron a acrecentar el estrés de las/los estudiantes, ya que para las familias de los “nuevos” universitarios las notas obtenidas debiesen ser las mismas que en el colegio, no existiendo una conversión con la actual realidad.

Otro de los elementos es el tiempo de estudio. En algunos casos se identificó que las familias no logran dimensionar que las/los estudiantes ya no disponen de los fines de semana para participar de todas las actividades, sino que deben estudiar a diferencia de lo ocurrido en la época escolar, donde los hábitos y tiempos de estudio eran distintos.

### 5.3 Principales desafíos y recomendaciones evidenciados en el estudio a la UCH

A continuación, se presentan los principales desafíos y recomendaciones que arrojó el estudio para la UCH, en base a los relatos de las y los 19 entrevistados<sup>29</sup>, y que podrían contribuir a enriquecer la experiencia formativa de las y los estudiantes PACE en la institución y aportar en la conformación de una cultura más inclusiva. Las recomendaciones buscan convertirse en orientaciones que puedan complementar las estrategias ya existentes y que surgen de las reflexiones expuestas.

#### 5.3.1 Intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales.

Avanzar hacia una composición estudiantil más diversa en las diferentes carreras y que se aproxime más a la composición que la institución exhibe en sus cifras generales, se plantea como una de las áreas en las que se debe avanzar para una mejor inserción a la vida universitaria y sobre todo para propiciar la relación entre pares.

---

<sup>29</sup> 9 estudiantes PACE, 6 mentores, 4 informantes claves

Tal como se plantea en el Modelo Educativo, la inclusión implica facilitar condiciones para mejorar las interrelaciones, ya que el fenómeno de la exclusión se genera desde las condiciones estructurales como desde las interrelaciones (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, p. 23). Propiciar ambientes inclusivos también implica favorecer las relaciones interpersonales y si bien la idea no es agrupar a las y los jóvenes de acuerdo a sus similitudes (trayectoria, nivel socioeconómico, colegio de origen etc.) los relatos evidencian que para las y los estudiantes PACE que ingresaron a carreras donde había “gente parecida a ellos”, sobre todo en el caso de jóvenes provenientes de establecimientos técnico profesionales, la generación de redes con compañeros fue más fácil y se convirtió en un apoyo muy importante.

Las condicionantes estructurales y las complejidades de la cultura organizacional de la institución no permiten que la realidad experimentada por las y los jóvenes sea la misma en todas las unidades académicas, y por tanto se hace necesario involucrar más a las autoridades universitarias<sup>30</sup> en el trabajo directo con las/los estudiantes PACE, para avanzar hacia la generación de contextos inclusivos en cada carrera, con una mayor comprensión y conocimiento del PACE. A partir de este trabajo, podría intencionarse, la apertura de un mayor número de vacantes de esta vía u otras vías de equidad con las que cuenta la institución, en aquellas disciplinas que tienen una composición estudiantil más homogénea, con el fin de resguardar que los estudiantes no enfrenten solos este nuevo escenario.

### 5.3.2 Promover Justicia Curricular en la formación

La experiencia PACE mostró que el elemento más tensionante en la experiencia universitaria fue el cumplir con las exigencias académicas de una universidad altamente selectiva. Los relatos de estudiantes y mentores dieron cuenta que la preparación académica previa fue determinante en la experiencia y generó situaciones de estrés, en algunos casos muy nocivas. Además, las diferencias en conocimientos disciplinares que observaron con sus compañeros afectaron su autoestima y la confianza en sus capacidades (Departamento de Pregrado, 2018a).

El currículo por tanto, es clave en la inclusión de los estudiantes PACE, y éste puede ser utilizado como un instrumento de control que perpetua las desigualdades o como un camino para fomentar la democracia, la participación y la liberación (Apple y Beane, 2005). Desde esta perspectiva la justicia curricular aparece como un elemento central, ya que pone en valor el derecho a aprender de todas y todos, en especial de aquellos grupos o sectores de la población marginados y excluidos (De la Cruz, 2015).

Para que exista justicia curricular es necesario el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que reconozcan las diferencias e incluso dificultades en el

---

<sup>30</sup> Decanos, senadores universitarios, vicedecanos, directores de pregrado, directores de escuela, jefes de carreras, encargados de servicios estudiantiles, entre otros.

aprendizaje y ofrezcan apoyos específicos al estudiantado (De la Cruz, 2015). Diversificar estrategia no significa reducir o seleccionar ciertos saberes, sino construir alternativas que recuperen las experiencias, vivencias, problemas y contextos de las y los estudiantes.

Avanzar en esta línea, sin duda que es un desafío complejo, en una institución donde aún persisten practicas integrativas que están muy arraigadas. No obstante, la UCH también da cuenta de una comunidad que se está transformando y que busca ser cada vez más efectiva en contextos de diversidad. En esta línea, la recomendación es fomentar la justicia curricular desde el aula, incorporando adecuaciones curriculares que consideren los conocimientos previos que traen las y los estudiantes situados en sus contextos y experiencias, promoviendo un aprendizaje que no sólo estén centrados en el dominio de saberes conceptuales y procedimentales. Lo que no significa trivializar los estándares de aprendizaje, sino que más bien modificar las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como los mecanismos de participación.

Dentro de estas estrategias, que buscan promover justicia curricular, desde el reconocimiento de trayectorias educativas distintas, se sugiere incorporar el tránsito académico diferenciado, que permitan que un estudiante pueda transitar su primer año académico en más de un año y que pueda contar con tiempo para la habilitación de contenidos, evitando que colapse o que caiga en causal de eliminación. Al cierre de esta investigación la UCH había iniciado un trabajo en esta línea (proyecto TAD), que, de concretarse, podría ser un apoyo para más estudiantes y poner en valor la importancia de la diversidad para generar arreglos institucionales que mejoren la experiencia formativa de muchos más estudiantes.

### 5.3.3 Designar los dispositivos de apoyo no sólo por vía de ingreso sino que integrar otros elementos

Siguiendo la línea anterior, actualmente la Institución desarrolla programas de acompañamiento que están preferentemente destinados a estudiantes que ingresan a través de vías de admisión especial de equidad (SIPEE, PACE, BEA, EDT). No obstante, la experiencia PACE da cuenta que las necesidades de los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de establecimientos técnicos profesionales, son similares a las de los jóvenes PACE.

Contar con un dispositivo de apoyo como la mentoría resultó de mucha ayuda, sin embargo, se registró un caso donde si bien el estudiante ingresó por PACE, su trayectoria educativa (liceo emblemático) mostraba que no requería tanto del dispositivo y que había otros estudiantes que lo necesitaba más que él, pero que no pudieron optar por haber ingresado a través de admisión regular PSU.

De esta forma y tal como lo expresaron las y los mentores, la generación PACE visibiliza las necesidades que tienen otros/as estudiantes y que ya estaban en la Institución, pero que por su tipo de ingreso no eran vistos/as. Se recomienda por tanto, incorporar nuevos criterios para la asignación de apoyos institucionales, tales como; la trayectoria educativa, determinada por el establecimiento de procedencia; experiencia universitaria en la familia; y la región o país de origen.

#### 5.3.4 Integrar a la familia en el proceso de ingreso a la educación superior

La familia también resultó ser un actor clave en la experiencia PACE de primer año. Su impacto fue positivo desde la contención y el apoyo emocional, pero en algunos casos también se convirtió en un estresor más para las y los estudiantes. La mayoría de los jóvenes fueron los primeros en ingresar a la educación superior y por tanto sus madres, padres o personas significativas, no tenían experiencia previa en el mundo universitario y no comprendían las nuevas reglas del juego.

El ingreso a la educación superior y la elección de carrera también estuvo fuertemente influido por la familia y sus expectativas, ya que el hecho de entrar a una carrera universitaria, puede representar para las y los estudiantes de contextos vulnerables y sus familias, una oportunidad de movilidad social (González, 2005; Mizala et al, 2011). Además, la influencia de las familias en el proceso de toma de decisiones está moderada por la experiencia educacional y financiera de los padres (Santelices et al. 2018, p. 33)

De esta forma, es posible establecer que excluir a la familia de esta nueva etapa, es perjudicial, ya que no es solo un estudiante el que decide ingresar a la institución, sino que es una familia y por ello resulta necesario abrir espacios de conversación entre la UCH y los nuevos actores institucionales, tales como; jornadas de inducción y orientación<sup>31</sup>, visitas a los campus y entrevistas<sup>31</sup> con mentores, docentes y directivos. De tal forma de generar un aprendizaje en conjunto que permita a la institución como a la familia comprender los nuevos códigos, expectativas, historias y contar con mayor información para apoyar a los/las estudiantes en su proceso. Además, se sugiere incorporar a la familia, a través de PACE educación media, con charlas o talleres para padres, orientadas a comprender cómo funciona el proceso de ingreso a la universidad y los elementos que inciden en la elección de carrera.

---

<sup>31</sup> Al cierre del estudio y debido a la vinculación de la investigadora con la Unidad responsable del programa de Inducción Central, es que el año 2019 se contempló una actividad para las familias de los nuevos estudiantes, denominada ¿Cómo te acompaño? El rol de la familia en el ingreso a la Educación Superior y que buscó generar un espacio de conversación entre docentes y directivos UCH y la familia de las y los estudiantes de la cohorte 2019.



### 5.3.5 Instalar la Mentoría como un dispositivo de acompañamiento para más estudiantes y como un programa estratégico en la transformación institucional

El contar con un dispositivo como la mentoría significó un aporte para la inserción a la vida universitaria de la primera generación PACE, El involucramiento de docentes comprometidos con la política de equidad e inclusión permitió que las y los estudiantes percibieran un apoyo institucional y pudieran visibilizar los dispositivos disponibles, recibir una consejería experta y transitar por este nuevo mundo con mayor y mejor información.

A su vez, la vinculación docente-estudiante, que promovió el programa, aportó en la transformación institucional que experimenta la UCH y en la valoración de la inclusión como parte constitutiva del quehacer universitario. La sensibilización respecto a los desafíos que implica el abrir las puertas de la institución a jóvenes que tradicionalmente quedan excluidos del sistema, y en particular de las aulas de la Institución, generó reflexiones, valoración, empatía y sobre todo puso en tensión las prácticas docentes, convirtiendo a las y los mentores en agentes claves de cambio (Pendakur, 2016).

El resultado de esta relación de apoyo entre docentes y estudiantes significó aprendizajes para todas y todos y por tanto la recomendación que surge de esta experiencia es institucionalizar la mentoría como un dispositivo estratégico y clave en la conformación de una cultura más inclusiva que avanza no solo desde la política sino de las prácticas (Ainscow & Booth, 2004). Además, el impacto que tiene en la inserción de las y los estudiantes es muy positivo y por tanto debiera estar disponible para más jóvenes y no sólo para las y los estudiantes PACE.

### 5.3.6 Crear un programa de acompañamiento para abordar temas de ajuste vocacional

El proyecto de vida y en particular la elección de carrera, son dimensiones que no estuvieron claras para la mayoría de las y los jóvenes PACE. La falta de información respecto a las disciplinas escogidas y la influencia de terceros fueron determinantes en la elección y decisión, generando que las y los jóvenes escogieran carreras sin un debido proceso de análisis (Foladori, 2009) y sin imaginarios o expectativas en torno a la carrera. Tal cómo muestran investigaciones recientes (Perna, Rowan-Kenyon, Bell, Thomas, & Li, 2008, citado en Santelices et al., 2018) en nuestra sociedad la elección vocacional es un fenómeno en el que se superponen múltiples capas de influencia; los alumnos y la familia, las escuelas, las instituciones de educación superior, y el contexto social, económico y de política educacional más general y por tanto la posibilidad de tomar una decisión consciente está supeditada a muchas variables, que no necesariamente son incorporadas en los planes de orientación.

Si bien, este es un desafío que debe platearse a nivel de política pública, la realidad descrita también plantea un desafío a la institución, ya que el ajuste vocacional es un

proceso que marca la experiencia universitaria, sobre todo en primer año y que puede ser determinante en la permanencia. En el caso de las y los estudiantes PACE, esto resulta más relevante aún, considerando que su trayectoria educativa da cuenta de falta de acompañamiento en esta línea y el modo de financiamiento de la carrera, a través de gratuidad u otro mecanismo estatal, sólo permite un cambio de carrera, y por tanto el margen de error es muy acotado.

Desde esta perspectiva es que surge la recomendación de contar con un programa de acompañamiento y asesoría vocacional que esté disponible para todos/as los/as estudiantes que experimenten temas de ajuste vocacional y que les permita trabajar su proyecto de vida, contar con mayor y mejor información respecto a las posibilidades que ofrece el sistema e impulsar una reflexión y toma de decisión más consciente, que minimice el riesgo de error y por sobre todo que resguarde que la o el estudiante no ponga en juego la posibilidad de seguir estudiando.

#### 5.4 Desafíos y recomendaciones a la política pública

A continuación, se presentarán los principales desafíos encontrados en el marco de los resultados en esta investigación y las recomendaciones que surgen a partir de estos. Es necesario aclarar que la información presentada está estrechamente relacionada con los relatos de las y los entrevistados y por tanto puede tener limitaciones y no ser aplicable a todos los contextos PACE.

##### 5.4.1 Fortalece el trabajo relativo a proyecto de vida y propiciar la movilidad interna y externa para estudiantes PACE

Tal como se mostró en las recomendaciones a la UCH, esta dimensión es considerada una barrera en el diseño de la política, y merece especial atención. Los estudiantes mostraron no haber trabajado en profundidad su proyecto de vida en las actividades PACE y si bien este objetivo es clave dentro del diseño del programa, la implementación da cuenta de un objetivo no cumplido. Al menos en esta experiencia.

Desde esta perspectiva y de acuerdo a las reflexiones surgidas sobre este mismo tema es que se recomienda trabajar en dos líneas; fortalecer acompañamiento vocacional en educación media y educación superior; generar mecanismo de transferencias internas y externas para estudiantes PACE.

**Acompañamiento vocacional:** Se recomienda que la orientación vocacional se trabaje a partir de primero medio y desde un enfoque más integral, contemplando talleres de autoconocimiento y vinculación con el mundo de la educación superior. Se sugiere trabajar el proyecto de vida desde lo que se denomina un análisis vocacional (Foladori, 2009) y como tal se debe ubicar en el centro, el esclarecimiento de los procesos

identificatorios de los individuos demandantes y a su vez brindar información de las profesiones con los contextos laborales en los que se desarrollan. Según explica Foladori (2009) la identificación con otro es determinante en la elección de una profesión y muchas veces es el deseo intrínseco de ser como el otro lo que motiva la decisión, es por ello que resulta necesario iniciar una indagación más profunda de los sujetos y configurar un proyecto que sea más pertinente a sus intereses y estructura de posibilidades, evitando que se generen experiencias frustradas.

En tanto, se recomienda también promover el acompañamiento vocacional, en educación superior, ya que, si bien el trabajo en educación media contribuiría a una elección más consciente, lo cierto es que la experiencia en la carrera, será la que finalmente determinará su permanencia y la visualización de un proyecto de vida más claro. Es ese sentido, es que la posibilidad de ajuste vocacional existe y es determinante en la retención de primer año (Departamento de Pregrado, 2016) y, por tanto, no considerar este fenómeno ni acompañar este proceso de forma experta, podría resultar en el abandono del sistema.

**Mecanismos de Transferencia para estudiantes PACE:** Ofrecer alternativas de acción posibles frente a un ajuste vocacional, resulta clave, y en esta línea se propone incorporar vacantes especiales para estudiantes PACE en los mecanismos de transferencia interna que tienen las instituciones participantes y que posibiliten la movilidad entre carreras. Siguiendo esta misma lógica y tomando como base la exploración de la UCH<sup>32</sup> al cierre de esta investigación, es que también se recomienda incorporar la transferencia externa, entre las IES adscritas al PACE, para otorgar más posibilidades de acción a una o un estudiante, permitiéndole reorientar su proyecto de vida y desincentivando el abandono.

#### 5.4.2 Definir orientaciones más específicas a las IES para trabajar los objetivos del Programa

Un informe del PNUD (2015) encargado por el MINEDUC para evaluar la experiencia piloto PACE, muestra que uno de los aspectos negativos del programa es su flexibilidad. El hecho de que cada establecimiento y IES adecúe la implementación de acuerdo a las circunstancias y realidades de la comunidad (lo que como principio es valorado), pero que sumado con la generalizada falta de información, ha resultado en que no existe una idea de orden ni dirección del PACE. Los relatos de los estudiantes entrevistados en esta investigación, también mostraron que existió una implementación

---

<sup>32</sup> La Institución al finalizar el primer semestre del año 2019, y a raíz del caso de una estudiante de regiones, afectada por su vivencia en la Institución y quién quería regresarse a su ciudad de origen, inició conversaciones con dos instituciones de la zona de la joven, adscritas al PACE, para transferir a la estudiante.

desigual del PACE en sus colegios y que las formas en que se trabajaron los objetivos fueron muy dispares entre sí.

Las recomendaciones del PNUD en esta primera evaluación, apuntaron a desarrollar seminarios de buenas prácticas entre las IES participantes y evaluaciones periódicas de implementación. Transcurridos 5 años desde que se puso en marcha el programa, y en el marco de la información recabada en este estudio, las recomendaciones van en la línea de lo que plantea el PNUD, pero mucho más específicas. A partir de las buenas prácticas que ya han sido compartidas en distintas instancias generadas por el PACE se sugiere entregar orientaciones más concretas a las IES participantes, con el fin de que trabajen los objetivos con planes de acción más definidos y donde se incorporen estándares mínimos que cualquier organismo debe seguir para asegurar la calidad en la implementación del programa.

#### 5.4.3 Considerar tiempos de nivelación en el financiamiento de la carrera y beneficios compatibles con la realidad de los estudiantes

Tal como se mostró en los resultados y en la valoración entregada por las y los mentores, la nivelación es clave para asegurar la permanencia de los estudiantes. Esto implicó modificaciones en el currículo para dejar espacio a tutorías y cursos que les permitieran adquirir los conocimientos necesarios para persistir en sus carreras, sin embargo, este tiempo adicional, que no está contemplado en el diseño de la política, no es compatible con el financiamiento que obtienen los jóvenes, sobre todo en lo referido a la gratuidad, ya que el beneficio solo cubre los años de duración oficial de la disciplina escogida.

El financiamiento limitado, generó una presión adicional en los estudiantes y pone en riesgo su permanencia en la educación superior, ya que, el fenómeno de la deserción está relacionado con el nivel socioeconómico: se observa mayor deserción en grupos de menores ingresos y de menor educación de los padres (Santélices et. al 2013).

Desde esta perspectiva, es posible identificar una debilidad en la política pública, ya que los estudiantes que obtienen financiamiento estatal, solo lo adquieren por el tiempo oficial de duración de la carrera y el beneficio carece de mayores apoyos económicos que inciden directamente en la titulación oportuna de los jóvenes (Aларcon, 2015).

Tal como muestra un estudio de caso de la Universidad de Chile (Alarcón, 2015) la combinación de becas y préstamos gubernamentales con préstamos institucionales y/o externos aumentan la probabilidad de persistencia de los estudiantes. En particular, la ayuda proporcionada para cubrir los gastos de los estudiantes tiene el mayor efecto, seguida por las becas y créditos.

De esta forma se recomienda contemplar tiempos de nivelación en el financiamiento de la carrera e incluir otras ayudas económicas para solventar los gastos de la disciplina. Debido a las condiciones socioeconómicas que caracteriza a los estudiantes PACE, el ingreso a la educación superior, muchas veces genera un perjuicio a la economía familiar, ya que impide que el estudiante pueda trabajar y aportar en la casa y además genera un gasto adicional, que podría derivar en el abandono de la carrera.

## VI Conclusiones

La presente investigación propuso determinar cómo fue la experiencia de inserción de la primera generación que ingreso por vía PACE a la Universidad de Chile y los desafíos y recomendaciones a la Institución y al programa. Para ello se analizaron 9 entrevistas de estudiantes PACE, realizadas por la Unidad de Aprendizaje, al término del primer semestre académico 2017. En las entrevistas semiestructuradas se buscaron temáticas comunes o emergentes que permitieran caracterizar el proceso vivido. Con un menor nivel de profundidad también se analizaron las entrevistas de los mentores que acompañaron a las/los estudiantes entrevistados en su proceso, con el fin de conocer sus valoraciones respecto a los jóvenes, la institución y el programa. Además, se realizó una revisión bibliográfica en torno al PACE, permanencia, orientación vocacional e inclusión en educación y 4 entrevistas indagatorias con investigadores, actores institucionales y un representante del MINEDUC, las que, si bien no fueron analizadas en el marco de esta investigación, complementaron la información obtenida y permitieron una mayor comprensión del fenómeno, aportando en la identificación de desafíos y generación de recomendaciones.

Los resultados y la discusión muestran que la experiencia de la primera generación PACE fue desigual y dependió de varios factores como la carrera escogida, su composición estudiantil, la trayectoria educativa de las/los jóvenes, las razones de ingreso a la universidad y de cómo se implementó el programa en su establecimiento de origen. Se pudo observar que aquellos estudiantes que ingresaron a carreras que tenían un bajo componente de ciencias básicas pudieron enfrentar mejor al ritmo universitario, a diferencia de lo ocurrido en los casos donde se escogieron carreras más científicas o matemáticas y en las que la falta de conocimientos previos originó situaciones de estrés académico que impactaron la autopercepción y experiencia formativa. La composición estudiantil de la carrera escogida también fue determinante en la inserción de primer año, y sobre todo en la generación de redes entre pares.

Otro de los elementos destacables es la importancia de la mentoría como dispositivo de acompañamiento. Si bien, los relatos dan cuenta de diferentes niveles de aproximación al rol del mentor, lo cierto es que la presencia de agentes de empoderamiento fue clave en la identificación de necesidades, en la gestión de los recursos disponibles y sobre todo en movilizar a la institución y visibilizar los desafíos que tiene la UCH para ser efectiva en contextos de diversidad.

El ingreso a la educación superior y la elección de carrera es otro de los fenómenos que plantea serios desafíos al programa y a la institución, ya que la mayoría de los relatos da cuenta de un proyecto de vida poco claro y donde la decisión estuvo marcada por la influencia de terceros. La posibilidad de acceso aparece como una “oportunidad única” que se vislumbra al momento de la postulación, y no necesariamente responde a los intereses de las y los estudiantes, quienes además no cuentan con toda la información.

Casi en su totalidad, a excepción de un caso, las y los jóvenes provenían de primera generación de ingreso a la universidad lo que implicó un desconocimiento de la familia respecto a esta nueva etapa y de acuerdo a la información entregada por las y los mentores significó una presión adicional, sobre todo en lo referido al rendimiento académico y elección de carrera. Además, esta información da cuenta de la necesidad de integrar a la familia en el proceso, ya que también juega un rol de acompañamiento clave.

Otro de los resultados que muestra el estudio es cómo las y los estudiantes PACE visibilizan las necesidades de otros alumnos que ingresaron por admisión regular y quienes no dispusieron de los mismos mecanismos de acompañamiento, debido a que éstos son asignados principalmente por el tipo de ingreso más que por la trayectoria educativa.

Lo cierto es que la experiencia PACE puso en tensión a la institución generando aprendizajes e instalando procedimientos, que, si bien no fueron desarrollados en la investigación, si fueron mencionados en las entrevistas exploratorias, tales como la descarga académica y la transferencia por ajuste vocacional, las que a partir del año 2018 se convirtieron en una opción para todas y todos los matriculados de esa cohorte y son medidas que persisten al cierre de esta investigación. Además, los datos obtenidos muestran una institución que se esfuerza por generar contextos inclusivos, que está en un proceso de transformación, pero que aún persisten prácticas integradoras y una mirada desde el déficit más que desde la valoración de la diferencia.

Tras analizar la experiencia de los estudiantes también fue posible establecer que el programa logra restituir el derecho a la educación superior desde la dimensión del acceso, ya que efectivamente, en la gran mayoría de los casos, ingresan jóvenes que no podrían haber optado a la UCH sin esta vía, no obstante, el programa presenta desafíos para asegurar la permanencia y por, sobre todo, que los estudiantes mejoren su experiencia formativa.

Es en este punto donde se establecen las principales recomendaciones a la política, tales como i) fortalece el trabajo relativo a proyecto de vida y establecer planes de acción para el ajuste vocacional ii) definir orientaciones más específicas a las IES para trabajar los objetivos del programa iii) considerar tiempos de nivelación en el financiamiento de la carrera y beneficios compatibles con la realidad de las y los estudiantes

A su vez los resultados arrojados en la investigación también tienen implicancias en el trabajo que desarrolla la UCH para convertirse en una institución cada vez más inclusiva. En esta línea las recomendaciones para la institución son i) intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales ii) promover justicia curricular en la formación iii) designar los

dispositivos de apoyo no sólo por vía de ingreso sino por trayectoria educativa iv) integrar a la familia en la ecuación v) Instalar la mentoría como un dispositivo de acompañamiento para más estudiantes y como un programa estratégico en la transformación institucional vi) contar con un programa de reorientación vocacional.

El estudio también abre nuevas interrogantes y da luces de futuras investigaciones que dicen relación con el trabajo de orientación vocacional que se realiza en los colegios PACE, las nuevas prácticas pedagógicas que surgen de un aula diversa, el impacto de la mentoría en la inserción a la vida universitaria, financiamiento limitado y su incidencia en la restitución del derecho a educación, son algunas de las propuestas, entre muchas otras temáticas que podrían ser desarrolladas para contar con mayor información y tomar mejores decisiones de política pública y política institucional.



## VII. Bibliografía

- Ainscow, & Booth. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE.
- Alarcon, M. (2015). *Impacto de los distintos tipos de ayuda financiera gubernamental e institucional en la persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile* (Tesis de Magíster). Santiago. Disponible en repositorio tesis: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136306>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.
- Apple, M. & Beane, J. (2005) *Escuelas democráticas* (cuarta edición). Madrid: Morata
- BCN. (2014). *Marco legal y reglamentario de la educación superior*. Congreso Nacional, Biblioteca.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santiago, Chile: Fundación Santillana.
- Bellei, C., Gonzalez, P. & Valenzuela, J.P. (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. En C. Bellei, D. Contreras & J.P Valenzuela (CIAE). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp 225-254). Pehuén Editores S.A.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bowman, N. (2010). College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis. *Review of Educational Research*(80), 4-33.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. (Universidad Diego Portales, Ed.) Santiago, Chile.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. CINDA, (Centro Universitario de Desarrollo). Santiago: Universia.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (julio de 2009). Retención de Estudiantes Vulnerables en la Educación Universitaria Chilena. *Calidad en la Educación* (30), 50 – 83.

- Carrasco, E., Zuñiga, C., & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación* (40), 96-128.
- Carrasco Salazar, E. (2013). Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos. *Publicación académica semestral de la Universidad UCINF*, 4 (2), 49-67.
- Castro, J., Frites, C., & Vargas, P. (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 Políticas Públicas MGPP*.
- Chiroleu, A. (2010). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo?. *Ponencia en Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, 1-18. Toronto, Canadá.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 2(26), 57-71.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (R. T. Group, Ed.) Nueva York.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sintética, revista electrónica de educación* (46).
- Departamento de Pregrado. (2016). *Estudio de deserción de primer año en la Universidad de Chile*. Ingreso 2015/aplicación 2016: Unidad de Estudios.
- Departamento de Pregrado. (2017a). *Programa de Mentoría Académica en la Universidad de Chile. Una propuesta de acompañamiento*. Universidad de Chile: Unidad de Aprendizaje.
- Departamento de Pregrado. (2017b). Reunión de evaluación intermedia de la situación de los estudiantes PACE de admisión 2017: Unidad de Aprendizaje.
- Departamento de Pregrado. (2018a). *Informe de Evaluación Intermedia generación PACE 2017*. Universidad de Chile: Unidad de Aprendizaje.
- Departamento de Pregrado. (2018b). *Admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2018*. Universidad de Chile: Unidad de Estudios.
- Deves, R., Castro, C., Mora, M., & Roco, R. (2012). The priority access system for educational equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo*, 49 (2), 46-64.

- Devés, R., Castro, C., Cabrera, A., Mora - Curriao, M., & Roco, R. (2013). La equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: Una transformación necesaria. En V. Varas, y P. Díaz - Romero, *Acción afirmativa. Política para una democracia efectiva* (pp 235 – 254). Fundación Equitas y Ril Editores.
- Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 65 – 86.
- DIVESUP, MINEDUC. (agosto de 2017). Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior. *informe preliminar*. Santiago, Chile.
- Donoso, S. & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación* (26), 203-244.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero – Americana de Educación* (55), 85 - 105.
- Foladori, H. (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of pedagogic research and shared teaching. Experiences in multicultural contexts*. 2, 4-18.
- Gairín, J & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez – Gómez & D. Castro (Eds.). *Exito académico de colectivos vulnerables en entorno de riesgos en Latinoamérica* (pp 38 – 62). Madrid,: Wolters Kluwer.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía de admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 2(51), 135 - 151.
- Gallego, F. & Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1).
- Gayo, M., Teitelboim, B., & Mendez, M. (2009). Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile: Una aproximación desde la teoría Bourdiereana. *Universum*, 2(24), 42-72.
- González, I. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. IESAL – UNESCO.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education; Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*(72), 330 - 366.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2005). *Metodología de la Investigación* (Vol. 5). México.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Jenschke, B. (2003). Orientación para la carrera: desafíos para el nuevo siglo bajo una perspectiva internacional. *Orientación y Sociedad* (4), 13-24.
- Lagos, F. & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico. *Calidad en la Educación* (28), 204-243.
- Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU). *Calidad en la Educación* (37).
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación* (30), 306-324.
- MINEDUC. (2015). Cuenta Pública Ministerio de Educación. *Informe*, 289.
- MINEDUC, P. (s.f.). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- MINEDUC. (s.f.). *PACE: programa de acompañamiento efectivo a la educación superior*. Recuperado el 1, 2, 3 de julio de 2017, de PACE - MINEDUC: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- MINEDUC. (s.f.). *Ley de Inclusión*. Recuperado el 2017, de <https://leyinclusion.mineduc.cl/>
- Mizala, A., Hernández, T. & Makovec, M. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. *Proyecto FONIDE N° F511059*. Chile
- Nieto, R., & Parada, O. (2013). Análisis Ley N° 20609. *Tesis Pregrado*. Chile.
- Núñez, A. (2004). Using segmented assimilation theory to entrance conceptualization of college participation. *InterActions: UCLA journal of Education and Information Studies*, 1.
- OCDE. (2010). Education at glance. OECD Indicators. París, France.
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2014). *Fundamentos del PACE*. Universidad de Chile, Santiago.
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2016). *PACE en la Universidad de Chile*. documento de trabajo, Santiago.

- Olmos, P. (2011). Orientación y Formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables (*Tesis Doctoral*). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- OMS. (2013). Recuperado el abril de 2019, de Organización Mundial de la Salud: [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- ONU. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España: UNESCO.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, Estados Unidos.
- Oyarzún, A. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Última década*, 11(18), 199-227.
- Pendakur, V. (2016). *Empowerment agents. closing the opportunity gap. Identity - conscious strategies for retention and student success*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Pendakur, S. (2019). Conciencia crítica y herramientas para la acción: la o el docente como agente transformador. *Clase magistral, Semana de la Docencia, Universidad de Chile*. Santiago, Chile.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. (SciELO, Ed.) *Psicoperspectivas*, 12(2).
- Pérez, V. (2014). Una apuesta por la educación pública. *Discurso Inauguración año académico*. Rectoría Víctor Pérez (2006 - 2014). Universidad de Chile.
- Pérez, V. & Célis, S. (2016). El rol de la Universidad en la igualdad de oportunidades para niños y jóvenes vulnerables. *Estudios Sociales*, 124 (179).
- PNUD. (2015). *Estudio de seguimiento de la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE)*.
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2013). Equidad y Calidad: el compromiso de la Universidad de Chile con el país . *Memoria*. Santiago, Chile: Prorectoría.
- Queupil, & Duran. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (1), 111 – 128.
- Rendon, L. & Muñoz, S. (2011). Revisiting validation theory: theoretical foundations, applications, and extensions. *Enrollment Management Journal*, 2(1), 12–33.

Resolución Exenta, 6. (s.f.). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado el 31 de mayo de 2017, <http://www.bcn.cl:https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074724&buscar=RESOLUCION+EXCENTA+680+PACE>

Riesco, M. (2007). Se derruma un mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión. Santiago, Chile.

Rojas, M.T. & Armijo, M. (noviembre de 2016). Qué es la educación escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75. Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Rubio, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto al binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 11(2).

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. & Kruger, D. (2013). Determinantes de deserción en la educación superior chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos. *Proyecto FONIDE N°: f61103*. Chile

Santelices, M., Catalán, X., & Horn, C. (2015). Consideraciones de equidad en la admisión universitaria a través del ranking de educación media: Teorías de Acción, implementación y resultados. *Proyecto FONIDE N°: 811340*. Chile.

Santelices, M., Catalán, X., & Horn, C. (2018). *Equidad en la educación superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades altamente selectivas*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Stanton – Salazar, R. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low – status students and youth. *Youth & Society*, 43, 1066 – 1109.

Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19 - 36.

SENADIS. (2010). Manual sobre la ley n° 20.422. Chile. Obtenido de SENADIS.

Senado Universitario. (2014). Política de equidad e inclusión estudiantil. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

SIES. (2014). Retención de primer año en Educación Superior. Programas de Pregrado. Servicio de Información en Educación Superior (SIES).

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de salud. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 152 – 164.

- Soto, G. (2018). *Propuesta de mejora a las acciones de apoyo para estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile vía SIPEE* (Tesis de Pregrado). Santiago, Chile.
- Stake, R. (1998). *Investigaciones con estudio de caso* (Vol. 5). Madrid: Morata
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción Metodología Cualitativa de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational of research*, 1 (45), 89-125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of students leaving. *The Journal of Higher Education*, 4(59), 438-455.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos Pedagógicos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO/IESALC. (2008). Declaración final de la Conferencia Regional de la educación superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación . *Documento de programa o reunión*. Francia.
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación. "Toda persona tiene derecho a la educación"*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París, Francia: UNESCO.
- Universidad de Chile. (21 de abril de 2014). Decreto Universitario N° 0014671, Artículo 3, letra e), H), I).
- Universities UK. (2015). Student mental wellbeing in higher education. *Good practice guide*.
- Valdebenito, O. (2016). *Análisis del proceso de admisión especial para personas con estudios medios en el extranjero de la Universidad de Chile* (Tesis de Magister). Santiago, Chile.

- Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C. & Torres, C. (2017). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. *Cuadernos de Investigación*, 11. Chile: CNA.
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2018). Modelo Educativo. 2da. Chile: Departamento de Pregrado.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73.



## Anexo A: Puntaje Ponderado PACE

Los estudiantes habilitados deberán postular a través del DEMRE a las carreras que deseen ingresar utilizando su cupo PACE, en las mismas fechas que se realiza la postulación del Proceso de Admisión Regular (PSU). En dicha postulación PACE, el o la estudiante podrá elegir hasta 10 carreras en estricto orden de preferencias.

Los estudiantes que postulen a una carrera, y que cumplan con los criterios mínimos requeridos, serán ordenados de mayor a menor según su Puntaje Ponderado PACE (PPP). En caso que existan más postulantes que vacantes, se entregarán las vacantes a los estudiantes de mayor PPP y el resto quedará en lista de espera, de forma similar a como se hace la selección en la vía de admisión regular (PSU).

El **Puntaje Ponderado PACE (PPP)** se calcula de la siguiente forma:

- **80%** corresponde al **Puntaje Ranking** del estudiante
- **20%** corresponde a la transformación de **Notas de Educación Media (NEM)** del estudiante
- Bonos adicionales según:

**Asistencia:** Se beneficiará con un 0% y 5% adicional del puntaje base anterior, considerando el porcentaje de asistencia del estudiante durante 3.º y 4.º Medio. El valor del bono se calculará en forma lineal, asignando un 0% adicional a los estudiantes con 85% de asistencia y 5% adicional máximo a los estudiantes con 100% de asistencia.

**Territorio:** Se beneficiará con un 7% adicional a los estudiantes que postulen a universidades de la misma región que el establecimiento de egreso, y un 3,5% a los estudiantes que postulen a universidades de la misma macro zona. En el caso de la Universidad de Chile, el 7% se asignará a estudiantes egresados de la Región Metropolitana, un 3,5% a los egresados de las regiones de Valparaíso, O'Higgins y Maule (Macrozona Centro) y 0% a los estudiantes de la Macrozona Norte (Regiones XV, I, II, III y IV) y Macrozona Sur (Regiones VIII, IX, XIV, X, XI y XII)

**Preferencia:** Se beneficiará con un bono de puntos a cada preferencia entregada por el estudiante. La carrera en 10.ª preferencia no tendrá bono, en 9.ª preferencia tendrá 1 punto y las preferencias siguientes aumentarán 3 puntos cada una, llegando a 22 puntos para la 2.ª preferencia y un máximo de 25 puntos adicionales para la 1.ª preferencia.

En caso que 2 o más postulantes empaten en PPP al momento de postular, se utilizarán las siguientes normas de desempate de forma sucesiva hasta que se produzca un desempate:

1. Preferencia de postulación, quedando seleccionado el estudiante que haya postulado en mayor preferencia a la carrera.
2. Institución PACE, quedando seleccionado el estudiante que haya participado del programa PACE de la misma institución a la que postula.
3. Puntaje Ranking, quedando seleccionado el estudiante de mayor puntaje.
4. Puntaje NEM, quedando seleccionado el estudiante de mayor puntaje.
5. Asistencia, quedando seleccionado el estudiante de mayor asistencia.
6. Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE), quedando seleccionado el estudiante egresado del establecimiento de origen de mayor IVE según lo informado por Junaeb.
7. Sorteo aleatorio.

## Anexo B: Vías de Admisión Especial UCH

### Admisión Especial Regular

**Sistema de Ingreso de Deportistas Destacados (SIDD):** Vacantes ofrecidas a postulantes que posean una figuración destacada en diversas ramas deportivas. Los postulantes deben presentar su historial deportivo y realizar pruebas físicas, siendo ambos criterios evaluados por la Dirección de Deportes y Actividad Física de la Universidad. Se otorgarán las vacantes a los postulantes que tengan mayor puntaje especial (calculado ponderando en un 30% el puntaje de los criterios deportivos y en un 70% el puntaje ponderado, siguiendo los criterios del sistema regular).

**Sistema de Ingreso para Personas con Estudios Medios en el Extranjero (SIEXT):** Este sistema permite acceder a la Universidad de Chile a estudiantes que han rendido su Educación Media fuera de Chile y, por tanto, no están en condiciones académicas de rendir la Prueba de Selección Universitaria. Se postula directamente con el Departamento de Pregrado, para luego rendir pruebas especiales de admisión.

**Ingreso Especial de Artes:** Los estudiantes que hayan aprobado exitosamente el Ciclo Básico de Artes podrán acceder al Ciclo Superior (Pregrado) sin necesidad de rendir la PSU. Esta es la única vía de ingreso para las carreras de Danza, Interpretación Musical y Composición; en tanto, la carrera de Artes Plásticas acepta ingresos por esta vía y por la vía de admisión regular.

### Admisión Especial Equidad

**Cupos supernumerarios BEA:** Junto con la admisión regular, DEMRE otorga cupos adicionales a los estudiantes que poseen la Beca de Excelencia Académica (BEA) y que quedaron con los puntajes más altos dentro de la lista de espera de cada carrera. Los estudiantes que poseen dicha beca corresponden al 10% de estudiantes con los promedios de notas más altos de cada promoción de IV Medio en establecimientos municipales, particulares subvencionados o corporaciones educacionales, y que además pertenezcan a los cuatro primeros quintiles. Esta vía de admisión especial es la única vía no exclusiva de la Universidad de Chile y que es administrada directamente por DEMRE. No requiere un proceso de postulación previo para acceder a estas vacantes (únicamente postular por la vía regular).

**Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE):** Programa creado por la Universidad de Chile en 2012 con el fin de fomentar el acceso de estudiantes provenientes de establecimientos vulnerables de dependencia municipal. A

diferencia de otras vías, los estudiantes que cumplan con los requisitos socioeconómicos del sistema sólo deben alcanzar un puntaje ponderado mínimo (600, 640 o 650, según carrera) para participar. Las vacantes limitadas no son otorgadas en función del puntaje PSU, sino del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de su establecimiento de origen, su situación socioeconómica y su desempeño académico. Requiere postulación previa.

**Convenios Étnicos:** Ciertas unidades académicas cuentan con acuerdos firmados con representantes de las etnias rapanui y kawésqar, que permiten el ingreso de estudiantes de dichos pueblos y que cuenten con un puntaje ponderado igual o superior a 600 puntos. Los cupos limitados serán otorgados a los estudiantes con mayor puntaje. Requiere postulación previa a través de la I. Municipalidad de Isla de Pascua o la Corporación de Desarrollo Kawésqar.

**Ingreso Especial para Estudiantes Ciegos:** Aquellos postulantes que se encuentran en situación de discapacidad visual y que se les hace imposible o extremadamente difícil rendir la PSU pueden rendir pruebas especiales para acceder a una cantidad limitada de cupos en ciertas carreras. Se postula directamente con el Departamento de Pregrado.

**Sistema de Ingreso de Equidad de Género (SIEG):** Tras los resultados del Proceso Regular de Admisión, se otorgan 60 vacantes adicionales a las mujeres de mayor puntaje ponderado dentro de la lista de espera que hayan postulado en primera preferencia al programa de Plan Común de Ingeniería y Ciencias. De esta forma, se espera fomentar la participación femenina en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. No requiere postulación previa.

**Escuela de Desarrollo de Talentos:** Se otorgan vacantes especiales a aquellos estudiantes que han cursado exitosamente el programa Escuela de Desarrollo de Talentos, organizado por la Facultad de Economía y Negocios (FEN). Dichos estudiantes sólo deben cumplir un puntaje mínimo (600 o 650 puntos) para ingresar a las carreras ofrecidas por FEN o al Programa Académico de Bachillerato.

**Sistema de Ingreso Especial de Soldados Conscriptos (SISCO):** Programa creado para el Proceso de Admisión 2016 en el que se otorgan 12 vacantes en el Programa Académico de Bachillerato a personas que estén cursando el servicio militar en el Ejército de Chile. Se otorgan las vacantes a aquellos estudiantes que hayan obtenido el mayor puntaje final, calculado al ponderar una evaluación militar con los resultados del proceso de admisión regular. Requiere postulación previa.

**Cupos PACE:** La Universidad abre vacantes PACE desde el año 2017 destinada a Los estudiantes que hayan realizado el **Programa de Acompañamiento y Acceso**

**Efectivo a la Educación Superior (PACE)** durante los dos últimos años de su Educación Media y quienes podrán acceder a cupos especiales en las diferentes instituciones de educación superior que forman parte de este programa. La Universidad de Chile ofreció al menos 1 cupo PACE para cada uno de sus programas en el Proceso de Admisión 2017. Algunos programas específicos ofrecieron un número mayor.

## Anexo C: Hitos Legislativos en la conformación de un sistema educativo inclusivo

### Ley General de Educación

El uso del concepto “inclusión” se comienza a socializar en Chile, debido a las políticas educativas de los organismos internacionales y, que se plasman en la promulgación de la **Ley general de educación (LGE)** el 17 de agosto de 2009. La ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa y fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media, para asegurar calidad y equidad en el sistema. En ella se reconocen principios inclusivos en la educación, por ejemplo, los principios de universalidad, educación permanente, integración, interculturalidad y equidad del sistema educativo.

En la LGE se establece que la educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo, la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

El principio de equidad, en particular, resalta que el sistema educativo propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial<sup>33</sup> (BCN, 2014).

### El Decreto 170

La modificación de la LGE a través de La Implementación del Decreto Supremo N° 170 el año 2009, constituye otro de los hitos en la legislación chilena que permiten avanzar en materia de Equidad e Inclusión. A través de este decreto se establece la subvención especial diferencial para todos aquellos establecimientos que integren en sus aulas a estudiantes con “Necesidades educativas especiales” (NEE) y fija las normas para determinar que alumnos serán beneficiados con esta subvención. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados.

Las llamadas “necesidades educativas especiales” son cubiertas por una subvención especial, basándose en el diagnóstico de una serie de cuadros (por ejemplo, sordera,

---

<sup>33</sup> Ley General de Educación N°20.370, de 2009

ceguera y autismo, así como “trastornos específicos de lenguaje y matemáticas”, y el popular diagnóstico de “Trastorno de Déficit Atencional”) para entregar una subvención que triplica la normal, con la finalidad de mejorar las condiciones de atención a los niños y niñas en estos establecimientos, contratar más profesionales o desarrollar proyectos orientados a la integración escolar (Peña, 2013).

La idea de la política es que los Programas de Integración Escolar (en adelante, PIE) sean un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los estudiantes y al desarrollo institucional de la escuela (CIEDUC; FCH; Centro de Estudios MINEDUC, 2013).

Desde el DS N° 170/09, se requiere la existencia de un profesional con rol de coordinador del PIE que cuente con funciones específicas y que tenga horas de dedicación exclusiva a diversas tareas asociadas al programa.

#### Ley 20.422 Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad

Otro de los avances en materia legislativa es la promulgación el 3 de febrero del año 2010 de la Ley 20.422. La normativa busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación *“Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico”<sup>34</sup>*.

Además, en el Artículo 7° de la ley se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social.

De esta forma, la ley refuerza el principio de no discriminación establecido en nuestra Constitución. En primer lugar, establece que su objeto es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la eliminación

---

<sup>34</sup> Art. 6 ley 20.422

de cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, entre otras medidas. Para que no haya dudas respecto a lo que se entiende por “Discriminación”, define este concepto. Por lo tanto, cada vez que es señalado en la ley, debe ser entendido en la forma en que ha sido definido. Luego, señala que la igualdad de oportunidades debe ser entendida como la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva. Finalmente, con el objeto de sancionar los actos u omisiones discriminatorios que puedan afectar a las personas con discapacidad en el ejercicio de los derechos consagrados en la ley, establece una acción especial a ser tramitada ante el Juzgado de Policía Local de su domicilio. (SENADIS, 2010).

### Ley 20.609 o denominada “ley Zamudio”

El 24 de julio de 2012 entró en vigencia la Ley N° 20.609, que Establece Medidas contra la discriminación, también conocida como “Ley Zamudio”. De acuerdo a lo establecido en la normativa se entiende por discriminación *“toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”*. (Congreso Nacional de Chile, 2012)

La promulgación de la ley “Zamudio” constituye un importante avance en el reconocimiento y protección del derecho de las personas a no ser discriminado arbitrariamente, ya considerado por la Constitución Política. De esta forma, la Ley 20.609 establece una acción para iniciar un procedimiento judicial, de corto plazo, destinado a determinar la existencia de algún tipo de discriminación arbitraria y en caso de ser efectivo, dejarlo sin efecto de inmediato, imponiendo multas a beneficio fiscal. Por otra parte, se constituye como un agravante de cualquier acción que tenga como motivación fundamental, algunas de las situaciones contenidas en la definición de discriminación arbitraria que establece el artículo segundo de la mencionada ley (Nieto & Parada, 2013).

### Ley de Inclusión Escolar

La ley de inclusión escolar o ley n° 20.845<sup>35</sup>, constituye una de las transformaciones

---

<sup>35</sup> Revisar ley en Biblioteca del Congreso Nacional (BCN);  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&buscar=20.845>



más importantes de la reforma educacional en la búsqueda de convertir la educación de calidad en un derecho. Ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo, promoviendo la inclusión social, económica, étnica y religiosa, y cimentando valores como el pluralismo, el respeto por el otro/a, la responsabilidad y, en general, los valores cívicos y democráticos (MINEDUC, s.f.)

La normativa fue promulgada el 29 de mayo de 2015, bajo el mandato de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, y entre sus principales características está que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

La iniciativa promueve el **principio de no discriminación arbitraria e inclusión** y el **principio de gratuidad progresiva** en los establecimientos subvencionados que reciben aportes permanentes del Estado. En este sentido se establecen derechos de los/las estudiantes respecto a su permanencia en establecimientos educacionales. Los procesos de admisión deben ser transparentes y **se prohíbe la petición de antecedentes** socioeconómicos a la familia de la o el postulante y el nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los/las padres o apoderados.

La ley de Inclusión tiene entre sus objetivos ampliar las posibilidades de acceso, ya que permite que las familias puedan elegir el establecimiento que les interese sin que eso dependa de su capacidad de pago, ya que es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que estas pagan. Además se elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación (MINEDUC, s.f.).

### Ley de Educación Superior

La Ley de Educación Superior n° 21.091, publicada el año 2018, implica un avance en relación a la ampliación del enfoque de derecho y de equidad social. La ley establece que la educación superior es un derecho, que debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos. No debe haber discriminaciones arbitrarias para que las personas puedan desarrollar sus talentos en este ámbito (Ley Fácil).

Introduce la idea de inclusión en uno de sus incisos (art. 2, inciso e) estableciendo que *“El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación*

---

*superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (art. 2, inciso e), todo ello bajo una nueva mirada que considera que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico. En esta línea, también se introducen orientaciones al sistema de acceso, señalándose que los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal (Art. 14)*

Además, la nueva normativa, establece un rol más activo del Estado en el quehacer de las instituciones de educación superior. Tal como se expresó en el proyecto de ley que le antecede, donde se señala que a través de la ley se busca fortalecer el papel del Estado como agente promotor de la calidad a través de sus instituciones de educación superior, en el marco de un régimen de provisión mixta (DIVESUP, MINEDUC, 2017). Esta nueva participación se materializa en la creación de una nueva institucionalidad y en la incorporación de la gratuidad como mecanismo de financiamiento, ya que el estado deja de cumplir un rol garantista, y se transforma en un actor que subsidia a las y los estudiantes de menores ingresos.

## Anexo D: Diferencias entre modelo propedéutico y PACE

A continuación se presenta la tabla comparativa desarrollada en estudio de caso n°35 (Castro, Frites y Vargas, 2016)

<b>Dimensión/Programa</b>	<b>Propedéutico</b>	<b>Programa PACE</b>
<b>Población objetivo</b>	El 10% de mejor desempeño.	100% de la matrícula
<b>Acceso en condiciones de gratuidad</b>	Al 5-7% de la matrícula de mejor desempeño de cada curso.	Al 15% de la matrícula de mejor desempeño a nivel del establecimiento.
<b>Periodo en que se desarrolla</b>	Último año de secundaria (4° medio).	Toda la secundaria (1° a 4° medio).
<b>Espacio en que se desarrollan actividades</b>	Universidad.	Establecimiento y Universidad. Se desarrollan actividades simultáneas en todos los establecimientos adscritos al programa.
<b>Contenidos</b>	Contenidos enfocados en la vida universitaria.	El currículum escolar y otros
<b>Instituciones Involucradas</b>	Establecimiento Educativo y Universidad.	Establecimiento, Universidad, Sostenedor y Secretaria Regional Ministerial (SEREMI).
<b>Rol de USACH con establecimientos</b>	Selección: captación de estudiantes.	Articulación: actores implicados y participantes.
<b>Financiamiento</b>	Universidad de Santiago.	Financiamiento público.
<b>Periodicidad actividades</b>	Una vez por semana en universidad durante segundo semestre (agosto a diciembre), durante 17 semanas.	Todas las semanas del año (marzo a noviembre), varias veces por semana, durante 32 semanas.
<b>Carrera de ingreso</b>	Acceso al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.	Acceso directo a la carrera de destino.

Fuente: Transcripción literal de tabla comparativa del Estudio de Caso n°35 (Castro, Frites y Vargas)

## Anexo E: Tramos de Calificación Socioeconómica

<b>Tramo</b>	<b>Percentil</b>	<b>Descripción de Calificación Socioeconómica</b>
Tramo del 40	0% – 40%	Hogares calificados en el 40% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad
Tramo del 50	41% – 50%	Hogares calificados entre el 41% y el 50% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad
Tramo del 60	51% – 60%	Hogares calificados entre el 51% y el 60% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad
Tramo del 70	61% – 70%	Hogares calificados entre el 61% y el 70% de menores ingresos o mayor vulnerabilidad
Tramo del 80	71% – 80%	Hogares calificados entre el 21% y el 30% de mayores ingresos o menor vulnerabilidad
Tramo del 90	81% – 90%	Hogares calificados entre el 11% y el 20% de mayores ingresos o menor vulnerabilidad
Tramo del 100	91%-100%	Hogares calificados en el 10% de mayores ingresos o menor vulnerabilidad

Fuente: Registro Social de Hogares

Anexo F: Pauta de entrevista – estudiantes PACE vigentes

**Información del/ de la Estudiante**

Nombre		
Edad		
Comuna de residencia		
Comuna de origen		
Colegio de egreso		
Carrera/programa		
Mentor/a		
<b>Tema</b>	<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Perfil del estudiante</b>	Caracterización	¿Con quién vives?
	Identificar si corresponde a primera generación profesional.	Nivel de escolaridad de Padres y Hermanos. Preguntas sugeridas.: ¿cuál es el último año de escolaridad cursado por tu madre/padre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué edad tienen? ¿Qué hacen?
	Acceso a bienes culturales.	Preguntas sugeridas: ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Tienes libros en tu casa? ¿Cuántos? Se puede considerar un listado de actividades (cine, teatro, conciertos de música, otros) preguntar frecuencia mensual.
	Participación y liderazgo	Preguntas sugeridas: ¿Participas de algún grupo? (scout, iglesia) ¿Has ejercido algún tipo de liderazgo? ¿De qué tipo?
	Preparación PACE EM	¿Qué institución acompañó y ejecuto en tu colegio el acompañamiento de PACE? ¿Qué actividades de preparación en tercero y cuarto medio realizaban?
<b>Ingreso universidad</b>	Decisión de ingreso	¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
	Orientación vocacional	¿Recibiste orientación vocacional? ¿Dónde?
	Elección de carrera: Orden de preferencia	¿Qué te llevo a escoger la carrera que estudias? ¿Por qué escogiste estudiar x? ¿En qué número de tus preferencias se ubica la carrera en que te matriculaste?
	Conocimiento de egresados de carrera	¿Conoces a lo que se dedican los egresados de la carrera/programa que estudias? justificar
	Preparación inicial	¿Participaste de alguna instancia de preparación inicial de la universidad? ¿Cuál?

		¿En qué instancia conociste a tu mentor/a?
<b>Experiencia académica</b>		Cuando ingresaste a la universidad ¿Cuán preparado te sentiste para enfrentar el año académico?
	Experiencia en la carrera/programa	¿Cómo ha sido tu experiencia en la carrera/programa?
		¿Cómo ha sido tu experiencia en clases? ¿Con tus compañeros?, ¿Con tus profesores?
	Organización del tiempo y métodos de estudio	¿Cuánto es el tiempo de traslado de tu casa a la universidad (campus)?
		¿Has tenido dificultades para la ejecución del viaje?, ¿Cuáles?
		¿Cómo distribuyes tu tiempo de estudio?
¿Cómo distribuyes tu tiempo en tus otras actividades?		
	¿Qué métodos de estudio utilizas actualmente?	
<b>Mentoría</b>	Relación con mentor/a	¿Conoces a tu Mentor/a?
		¿Con qué periodicidad te comunicas con tu Mentor/a?
		¿A través de qué medio? ( <i>ejemplo correo, WhatsApp</i> )
		¿Qué apoyos recibes de tu mentor/a?
		¿Le has podido plantear abiertamente tus dudas y consultas?
		¿Has recibido respuesta oportuna?
	Apoyo académico	¿Participas de algún acompañamiento adicional en la facultad (programa TIP/LEA, ayudantías, etc.)? ¿Que otro tipo de apoyos crees que necesitas tener y cuán importante es para ti contar con ellos? (psicológico, económico, académico) especificar.
Acompañamiento	¿Cómo sientes que ha sido el acompañamiento y la orientación entregada por tu mentor/a?, ¿En que lo notas?	
<b>Permanencia</b>	Situación económica personal	¿Cómo financias tus estudios?
		¿Cuáles son los gastos extras que tienes al estudiar en la universidad? ¿Cómo los financias?
		¿Cuál es tu situación laboral familiar?

	Principales dificultades en la carrera/programa	¿Cuáles son las principales dificultades que tuviste en durante este primer semestre? Definir tipo de dificultades
	Aportes de la experiencia universitaria	¿Cuáles crees tú que han sido a la fecha, los principales aportes de la experiencia universitaria a tu vida?
	Continuidad de estudios	¿Cuáles han sido los aportes que tú has entregado a la institución?
		¿Cómo visualizas tu segundo semestre?
		¿Qué asignaturas estas cursando? ¿Cuáles te son más difíciles?

#### Anexo G: Pauta de entrevista – estudiantes postergados

#### Información del/ de la Estudiante

Nombre		
Edad		
Comuna de residencia		
Comuna de origen		
Colegio de egreso		
Carrera/programa		
Mentor/a		
Tema	Categoría	Preguntas
<b>Perfil del estudiante</b>	Caracterización	¿Con quién vives?
	Acceso a bienes culturales.	Preguntas sugeridas: ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Tienes libros en tu casa? ¿Cuántos? Se puede considerar un listado de actividades (cine, teatro, conciertos de música, otros) preguntar frecuencia mensual.
	Participación y liderazgo	Preguntas sugeridas: ¿Participas de algún grupo? (scout, iglesia) ¿Has ejercido algún tipo de liderazgo? ¿De qué tipo?
	Identificar si corresponde a primera generación profesional.	Nivel de escolaridad de Padres y Hermanos. Preguntas sugeridas.: ¿cuál es el último año de escolaridad cursado por tu madre/padre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué edad tienen? ¿Qué hacen?
<b>Ingreso universidad</b>	Decisión de ingreso	¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
	Orientación vocacional	¿Recibiste orientación vocacional? ¿Dónde?

	Elección de carrera: Orden de preferencia	¿Por qué escogiste estudiar x? ¿En qué número de tus preferencias se ubica la carrera en que te matriculaste?
	Conocimiento de egresados de carrera	¿Conoces a lo que se dedican los egresados de la carrera/programa que estudias? justificar
	Preparación PACE EM	¿Qué institución acompañó y ejecuto en tu colegio el acompañamiento de PACE? ¿Qué actividades de preparación en tercero y cuarto medio realizaban?
<b>Experiencia académica</b>	Preparación inicial	¿Cuán preparado te sentiste para enfrentar el año académico?
		¿Participaste de alguna instancia de preparación inicial de la universidad? ¿Cuál?
	Experiencia en la carrera/programa	¿Cómo fue tu experiencia en la carrera/programa?
		¿Cómo fue tu experiencia en clases? ¿Con tus compañeros?, ¿Con tus profesores?
	Organización del tiempo y métodos de estudio	¿Cuánto es el tiempo de traslado de tu residencia al lugar de clases?
		¿Tenías dificultades para la ejecución del viaje?, ¿Cuáles?
¿Cómo distribuías tu tiempo de estudio?		
¿Cómo distribuías tu tiempo en tus otras actividades?		
		¿Qué métodos estudio utilizaste?
<b>Mentoría</b>	Relación con mentor/a	¿Conociste a tu Mentor/a?
		¿Con qué periodicidad te comunicas con tu Mentor/a?
		¿A través de qué medio? (ejemplo correo, WhatsApp)
		¿Qué apoyos recibiste de tu mentor/a?
		¿Le pudiste plantear abiertamente tus dudas y consultas?
		¿Recibiste respuesta oportuna?
Apoyo académico	¿Que otro tipo de apoyos crees que necesitabas tener y cuán importante era para ti contar con ellos? (psicológico, económico, académico) especificar.	
<b>Postergación</b>	Situación económica personal	¿Cómo financiaste tus estudios?
		¿Cuáles son los gastos extras que tuviste al estudiar en la universidad? ¿Cómo los financiaste?
		¿Cuál es tu situación laboral familiar?



	Principales dificultades en la carrera/programa	¿Cuáles son las principales dificultades que presentaste en tu ingreso y permanencia la carrera/programa que cursaste? Definir tipo de dificultades
	Razones de postergación	¿Cuáles son las razones por las que dejaste de asistir a la universidad? Tipo de razones, naturaleza de las razones
	Percepción de la postergación	¿Qué sientes al dejar la universidad?
		¿Qué te dice tu entorno respecto a la decisión?
		¿Qué esperas a futuro luego de esta decisión?
	Aportes de la experiencia universitaria	¿Cuáles crees tú que fueron los principales aportes de la experiencia universitaria a tu vida?
		¿Cuáles fueron los aportes que tu sientes que entregaste a la institución?
	Continuidad de estudios	¿Piensas continuar tus estudios? ¿Por qué?
		¿Tienes disposición a continuar vinculado en la UChile?, ¿Accederías a continuar vinculado mediante acompañamiento alternativo a la institución?
		¿Cuáles son planes a futuro?

#### Anexo H: Pauta de Entrevista Mentores

##### Información del/ de la Mentor/a

Nombre	
Facultad	
Carrera	
Cargo	
Estudiante/a cargo	
Año/semestre	

Temas	Categoría	Preguntas	
Caracterización	Liderazgo académico	¿Cuál ha sido tu experiencia en iniciativas docentes en tu UA/Facultad/Carrera?	
	Experiencia previa	¿Cuál ha sido tu experiencia previa de trabajo en acompañamiento con estudiantes?	
	Convocatoria		¿Cómo fuiste convocado como mentor/a?
			¿Cómo fue el contacto inicial tu estudiante?

Experiencia de acompañamiento	Acompañamiento y orientación	¿Qué actividades has realizado como mentor a lo largo del semestre? (sugerir tipos de actividades: apoyo, orientación, derivación) ¿Qué aspectos positivos a nivel central y/o de facultad, han favorecido en la ejecución de las actividades? y por el contrario, ¿qué aspectos negativos han interferido en el proceso de mentoría?
	Labor docente	¿Qué características consideras debe presentar un mentor/a?
	Relación con el estudiante	¿Cómo ha sido tu relación con el estudiante? ¿Qué aspectos destacarías?
	Necesidades del estudiante	¿Cuáles han sido las necesidades que has detectado de los estudiantes? ¿Cómo fueron resueltas?
		¿Cuáles han sido las redes de apoyo que has utilizado? ¿Cuáles han sido los principales dispositivos de apoyo utilizados en tu labor tutorial?
	Recepción de acompañamiento por parte del estudiante	¿De qué manera ha sido recepcionado el acompañamiento ofrecido - por el estudiante - en el marco del programa PACE?
Modelamiento del programa	Rol mentor/a	¿Cuándo ingresaste al programa, tuviste claridad del rol del mentor y cuál era su labor?
		¿En qué aspectos de tu trabajo tutorial, sientes que fue un aporte para el/la estudiante?
		¿Qué necesidades tuviste en tu labor como mentor/a?
	Recursos para la ejecución	¿Qué recursos ha identificado como necesarios para desarrollar mejor la tarea de Mentor?
	Motivación	¿Cuál es la motivación para realizar esta labor?
		¿Cuáles son las expectativas presentes en este segundo semestre?
	Dificultades, fortalezas y propuesta	¿Cuáles ha sido las mayores dificultades que has tenido en tu trabajo como mentor/a?
		¿Cuáles son las principales fortalezas de tu trabajo como mentor/a?
¿Qué elementos propondrías para enriqueceré la labor de mentoría?		
Definición labor	¿Cómo definirías tu labor de mentoría?	
Caracterización estudiante/mentalidad de valores activos	¿Cómo caracterizarías al estudiante que has acompañado?	
Vinculación a la comunidad	¿Qué estrategias has utilizado para que el estudiante se incluya a la vida universitaria de forma óptima?	

Equidad e inclusión	Inclusión	¿Cómo definirías la inclusión?
	Diversidad	Desde tu percepción, de actor institucional, consideras que la Uchile es una institución que promueve la diversidad?, ¿En qué elementos se evidencia?
	Aportes PACE	¿Cuáles son los aportes del programa PACE a la política de E – I, llevada a cabo por la UChile?
Propuestas de temas no tratados	Tópicos	¿Qué aspectos que no han sido señalados en la pauta de entrevista que te gustaría mencionar o trabajar?