

Experiencia de la primera generación de estudiantes pace en la Universidad de Chile.

Desafíos y recomendaciones para una política pública de acceso y permanencia.

Línea Temática: Políticas Nacionales y Gestión Institucional en la Reducción del abandono

Karla Alejandra Reyes Espinoza kreyes@u.uchile.cl Chile Universidad de Chile

Resumen. La restitución del derecho a la educación superior de estudiantes vulnerables, 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 sustentable (ONU, 2011). En Chile, el Estado y las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) han asumido este reto buscando incorporar nuevos mecanismos de acceso para permitir el ingreso de grupos tradicionalmente excluidos del sistema, buscando, diseñar estrategias para asegurar su permanencia y egreso. En este marco es que durante el año 2014 se implementa El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), una política pública que vincula a las IES 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. Para cumplir con este desafío se prepara a los alumnos 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. Su implementación contó con una fase piloto en la que participaron 5 universidades⁹⁷ del Consejo de Rectores (CRUCH), que se vincularon con 7.614 estudiantes de tercero medio de 69 establecimientos educacionales ubicados en 34 comunas de 6 regiones del país.

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, la Universidad de Chile (en adelante UCH) ingresa al PACE y el año 2017 recibe a la primera generación de estudiantes que acceden a la institución a través del programa, convirtiéndose en un gran avance en la conformación de una cultura más inclusiva. En este contexto, es que el siguiente estudio pretende mostrar cómo fue la experiencia de inserción de la primera generación PACE que ingresó a la institución, desde el relato de los jóvenes que accedieron, dando cuenta de los desafíos y generando recomendaciones de acción para fortalecer la política educativa, y mejorar la experiencia formativa de las y los estudiantes con el fin de minimizar el riesgo de abandono.

⁹⁷ Universidades de Antofagasta, Católica del Norte, Técnica Federico Santa María, de Santiago y Católica de Temuco. (MINEDUC, 2015)

Palabras clave: Inclusión, Acceso, Permanencia, Experiencia Formativa, Políticas Educativas

1. 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 IES 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 étnicos (Pedroza Flores et al., 2006; Rezaval, 2008), 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).

En Chile, la reflexión en torno al tema ha llevado a las IES a relevar otros aspectos en los mecanismos de ingreso, como la ponderación del NEM⁹⁸, la incorporación del Ranking de Notas en el puntaje de postulación al SUA⁹⁹ 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.

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 quiénes acceden a la educación superior, lo que implica de una “inteligencia institucional” (Pérez & Celis, 2016), 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 (Gairin, 2004).

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

⁹⁸ Notas de Enseñanza Media

⁹⁹ Sistema Único de Admisión

se suscribieron a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible 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 educativa creada en conjunto con IES, y en el marco de la reforma educacional impulsada en el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014 – 2018) y que busca restituir el derecho a la educación de estudiantes provenientes de contextos vulnerables, asegurando la equidad en una triple dimensión; en el acceso, en los procesos y en los resultados (UNESCO, 2011).

Enfoque Inclusivo en Educación Superior

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 (2011), 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.

El foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones y el tipo de interacciones que esta promueve. Desde este enfoque se considera que el problema no es el estudiante sino el sistema educativo y sus escuelas (Blanco, 2006). El progreso de los 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.

Además, desde esta perspectiva la diversidad es vista como un valor y no como un obstáculo, y existe investigación académica (Bowman 2010, 2011; Denson, 2009; Gurin et al., 2002) que demuestra que formarse en ambientes diversos permite a 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).

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El 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 y que fue invitada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a gestionar el proyecto PACE junto a otras cuatro instituciones. El resultado final de este trabajo da un programa que tiene algunas diferencias del modelo propedéutico, tal como se explica en el estudio de caso desarrollado por Castro, Frites y Vargas (2016) y que se relacionan con su cobertura, condiciones de acceso, contenidos, espacios en los que se desarrolla y el rol de las instituciones.

En el modelo PACE el trabajo con las y los estudiantes se inicia en 3º 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, los planteles deben asegurar cupos en sus carreras, para las/los jóvenes que se encuentren 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 beneficie. Además, deben cumplir otros requisitos como haber rendido la PSU, no importando el puntaje obtenido, y aprobar satisfactoriamente el PACE, a través de un 85% de asistencia.

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: 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.

El Ingreso de la U. de Chile al PACE y su plan institucional

La UCH fue invitada por el MINEDUC el año 2015 a formar parte de las IES PACE. Las razones por las que se decide invitar a la UCH 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 acepta la invitación de sumarse al PACE ya que sus principios concuerdan con los planteamientos institucionales respecto de la restitución del derecho a la educación superior (como un derecho humano) a estudiantes de sectores vulnerables, bases que ya habían sido esbozadas en su política institucional de equidad e inclusión promulgada el año 2014.

Desde el segundo semestre de 2016 y bajo la responsabilidad del DEPREG¹⁰⁰, se comienza a trabajar la estrategia de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE cuyo objetivo es apoyarlos/las en su primer año académico de formación de pregrado. Para la operacionalización de esta estrategia se crea una línea de trabajo denominada programa PACE educación superior, cuyo propósito es articularse con los diferentes programas existentes en la institución y detectar y atender necesidades individuales. El modelo de acompañamiento incorpora 5 áreas de trabajo (i) inducción, (ii) diagnóstico, (iii) seguimiento, (iv) acompañamiento académico, y (v) acompañamiento psicoeducativo.

En la línea del acompañamiento psicoeducativo se crea el Programa de Mentoría Académica para estudiantes PACE. La iniciativa pionera en la UCH constituye uno de los dispositivos de apoyo más innovadores de la estrategia de acompañamiento.

La Mentoría

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. El mentor/a 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 los estudiantes, reconociendo sus capacidades innatas de aprender y adquirir confianza, como también para fomentar el desarrollo personal y el ajuste social de los estudiantes (Pendakur, 2016; Rendón, 2011). A su vez, ésta dispuesto/a a poner a disposición de otros y otras su capacidad de agencia y fomenta el cuidado y vínculo de confianza en el proceso de mentoría.

La Primera Generación PACE en la Universidad de Chile

Para el año 2017 se ofrecieron 74 cupos PACE para 60 carreras en proceso de admisión regular y se matricularon 45 estudiantes en 35 carreras. Del universo de estudiantes PACE que ingresó a la institución 33 correspondió a mujeres y 12 a hombres. Entre las características de la primera generación PACE se destaca que 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, solo el 50 % de la generación PACE que ingresó tenía conocimiento de la carrera, mientras que el otro 50% no conocía a lo que se dedicaban las/los egresados de la disciplina a la que ingresaron (DIRPRE, 2018).

Objetivo de la investigación

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

¹⁰⁰ Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

primera generación de estudiantes PACE en la U. de Chile y los desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública.

A través del estudio 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.

Metodología de la investigación

La metodología del estudio es cualitativa, ya que buscó comprender y rescatar los relatos y visiones de las y los actores involucrados en la implementación del programa PACE, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que percibieron subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2005).

Para rescatar esos relatos se realizó un análisis temático (Clarke & Braun, 2013) de entrevistas semiestructuradas, conducidas por el DEPREG, 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)

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, y 6 mentores.

La experiencia de Inserción de la primera Generación PACE. Principales 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, 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 técnico profesionales 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. Lo cierto es que al término del semestre 4 estudiantes habían postergado y finalmente uno abandonó la carrera.

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, la necesidad de flexibilizar el curriculum para integrar tiempos de nivelación y evitar el colapso y relevar el rol que juega la familia en el proceso.

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.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia PACE en la UCH resultó muy transformadora para la Institución, tensionando su estructura, propiciando cambios y por sobre todo visibilizando necesidades que antes no eran atendidas, cómo fue el caso de quienes provienen de liceos técnico profesionales. La llegada de la primera generación PACE impulsó arreglos institucionales para estudiantes de primer año que beneficiaron a toda la comunidad estudiantil, y que se mantienen actualmente, tales como la incorporación de la descarga académica, y la implementación de un mecanismo de transferencia por ajuste vocacional.

Además, en el estudio es posible establecer que el PACE 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 iv) contemplar la trayectoria educativa para instar a las IES a definir tránsitos académicos diferenciados

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 son i) intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales ii) posibilitar un tránsito académico diferenciado de acuerdo a trayectoria educativa 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.

Bibliografía

- Ainscow, & Booth. (2004). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE. 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. 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*. (U. D. Portales, Ed.) Santiago, Chile.
- Castro, J., Frites, C., & Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Chiroleu, A. (2010). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. Canadá.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 2(26).
- DIRPRE. (2018). *Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2018*. Universidad de Chile, Unidad de Estudios, Departamento de Pregrado.
- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of pedagogic Research and Shared Teaching. Experiences in multicultural contexts*. 2, 4-18.
- 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.
- 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. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- 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/>
- Pendakur, V. (2016). *Empowerment Agents. Closing the Opportunity Gap. Identity - Conscious Strategies for Retention and Student Success*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Pérez, V. & Célis, S. (2016). El Rol de la Universidad en la Igualación de Oportunidades para niños y jóvenes vulnerables. *Estudios Sociales*, 124(179).
- Rendon, L., & Muñoz, S. (2011). Revisiting Validation Theory: Theoretical foundations, applications, and extensions. *Enrollment Management Journal*, 2(1), 12–33.
- 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.