



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE MAGISTER EN
TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS SOCIALES

**NARRATIVAS DE PERSISTENCIA: FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS
TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE
CONTEXTOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

POR: FELIPE EDUARDO NOVOA MORA.

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Magister en Trabajo Social y
políticas Sociales.

Profesor Guía: Dr. Gustavo Adolfo Castillo Rozas.

Concepción, Chile 2024

Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la Educación Superior I Novoa-Mora, 2024

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo las citas bibliográficas del documento.

ÍNDICE DE CONTENIDO:

Resumen:	5
Introducción.	6
Capítulo 1: Planteamiento del problema y aspectos de diseño de investigación.	9
1. Planteamiento del problema a investigar.	10
1.1 DEFINICIÓN DEL TEMA Y CONTEXTO.	10
1.2 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN:	14
2. Preguntas de investigación.	16
3. Objetivos de la investigación.	17
4.1 MARCO CONCEPTUAL.....	18
4.2 MARCO TEÓRICO.....	43
4.2.1. AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT: CONSTRUCTOS TEÓRICOS SIGNIFICATIVOS A LA HORA DE PREDECIR LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	43
4.3 MARCO EMPÍRICO.	53
4.4.1 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES.	53
4.4.2 INVESTIGACIONES NACIONALES.	59
5. Metodología de investigación.	61
5.1 METODOLOGÍA.....	61
5.2 MÉTODO.	62
5.3 TIPO DE ESTUDIO.	64
5.4 DISEÑO MUESTRAL.....	65
5.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	67
5.6 IDENTIFICACIÓN DE TEMAS Y ELABORACIÓN DE GUÍAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	68
5.7 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	71
5.8 ASPECTOS ÉTICOS.	73
5.9 PLANIFICACIÓN DE LA DISEMINACIÓN DE LOS RESULTADOS.	73
5.10 CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.	74
Capítulo 2: Análisis y presentación de los resultados.	76
1. Análisis de los resultados.	77
1.1. ANTECEDENTES GENERALES DE LOS ENTREVISTADOS.	77
1.2. EXPOSICIÓN ABREVIADA DE CADA CASO: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS.	78
1.3. ANÁLISIS DEL CONTENIDO CUALITATIVO O TEMÁTICO.	107
TEMA 1: FACTORES CLAVE PARA LA PERMANENCIA Y ÉXITO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	107
TEMA 2: INFLUENCIA DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PACE-UDEC EN EL DESARROLLO ACADÉMICO Y PERSONAL.	120
TEMA 3: AUTOEFICACIA COMO CLAVES DEL ÉXITO ACADÉMICO.	131
TEMA 4: ENGAGEMENT COMO CLAVES DEL ÉXITO ACADÉMICO.....	141
Capítulo 3: Discusiones y conclusiones.	152
1.Discusiones.	153
2.Conclusiones.	170
A. APORTES DEL ESTUDIO AL TRABAJO SOCIAL Y A LAS POLÍTICAS SOCIALES.	177
B. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	177
C. SUGERENCIAS DE MEJORA A NIVEL DE LA POLÍTICA PACE Y LA UNIVERSIDAD DERIVADO DEL ANÁLISIS REALIZADO.	179

Bibliografía:	181
Anexos:	195
ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA.	195
ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO.	197
ANEXO 3: FICHA DE CONTROL DE CALIDAD.	199
ANEXO 4: FIGURA CON MOTIVOS DE PERMANENCIA SEGÚN LAS ETAPAS DE LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA.	200

ÍNDICE DE TABLAS

I.	Tabla N°1: Marco de resiliencia y factores asociados a la retención de estudiantes no tradicionales.	54
II.	Tabla N°2: Temas generales y los subtemas correspondientes a la entrevista narrativa.	70
III.	Tabla N° 3: Antecedentes generales de los estudiantes entrevistados.	77
IV.	Tabla N° 4: Síntesis y comparación de trayectorias de estudiantes PACE-UdeC que fueron parte del estudio.	106
V.	Tabla N°5: Síntesis de códigos relacionados con factores clave para la permanencia y éxito académico en la educación superior.	120
VI.	Tabla N°6: Síntesis de códigos relacionados con la influencia del proceso de acompañamiento PACE-UdeC en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.	131
VII.	Tabla N 7°: Síntesis de códigos relacionados con autoeficacia como claves del éxito académico.	140
VIII.	Tabla N 8°: Síntesis de códigos relacionados con engagement como claves del éxito académico.	151

ÍNDICE DE FIGURAS

I.	Figura N°1: Modelo de Procesos del Yo Aplicado a Contextos Educativos.	52
II.	Figura N°2: Motivos de permanencia según las etapas de la trayectoria universitaria.	200

Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la Educación Superior¹

Felipe Eduardo Novoa Mora²
Gustavo Adolfo Castillo Rozas³

Resumen:

El presente estudio aborda las trayectorias académicas de estudiantes beneficiarios del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de Concepción. En un contexto educativo chileno marcado por desigualdades estructurales, el PACE emerge como una política clave para democratizar el acceso y fortalecer la permanencia en la educación superior. Sin embargo, existe una necesidad de profundizar en los factores que permiten a estos estudiantes no solo permanecer en la universidad, sino también alcanzar el éxito académico.

El objetivo principal de la investigación fue comprender las percepciones de los estudiantes sobre los factores clave que influyen en su permanencia y éxito académico, destacando el rol del acompañamiento del programa en sus trayectorias. A través de un enfoque cualitativo basado en narrativas biográficas, se exploraron las experiencias de un grupo de estudiantes de las cohortes 2017 y 2018 del PACE-UdeC.

Los resultados revelaron que factores como las redes de apoyo familiares, sociales y académicas, junto con la motivación intrínseca y las competencias de autorregulación, fueron esenciales para superar barreras estructurales y personales. Además, el acompañamiento integral del PACE, particularmente en la etapa de transición, desempeñó un papel importante. Estos hallazgos no solo subrayan la importancia del PACE como facilitador de la integración

¹ Todas las referencias de este documento en las que se usa la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables indistintamente a mujeres y hombres.

² Trabajador Social. Candidato al grado de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales. Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción.

³ Profesor guía. Doctor en Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción.

académica, sino que también pretenden aportar recomendaciones prácticas para fortalecer políticas públicas orientadas a la equidad y la inclusión en la educación superior.

Palabras claves: Trayectorias Académicas, Acceso a la Educación Superior, Equidad, Método biográfico-narrativa.

Introducción.

El acceso equitativo a la educación superior constituye un desafío persistente en Latinoamérica y por sobre todo en Chile, donde las brechas de carácter socioeconómicas limitan la participación de grupos vulnerables en este nivel educativo. A pesar de las políticas de han ido en directo beneficio de la ampliación del acceso, como las becas y créditos estudiantiles, la permanencia y el éxito académico en la educación terciaria siguen siendo metas esquivas para muchos estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos en términos socioeconómicos. Estas disparidades reflejan no solo desigualdades económicas, sino también obstáculos de carácter estructural y cultural que afectan sus trayectorias académicas. En este contexto, los estudiantes denominados "no tradicionales", caracterizados en muchos casos por ser los primeros en sus familias en acceder a la educación superior, es decir, estudiantes de primera generación, enfrentan desafíos particulares que los colocan en una posición de vulnerabilidad frente al abandono.

En este contexto, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) surge en Chile como una Política de Acción Afirmativa destinada a democratizar el acceso y apoyar la permanencia de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Implementado desde 2014, el PACE no solo busca garantizar el ingreso de estos estudiantes a través de un sistema de cupos, sino también ofrecer un acompañamiento integral que abarque tanto aspectos académicos como psicosociales. En este marco, la Universidad de Concepción (UdeC), se ha convertido en una las

instituciones que ejecuta esta política, con un hito importante en el 2017 y 2018, ya que corresponden a los periodos en donde se recibió a las dos primeras cohortes en hacer uso de mencionados cupos en dicha institución.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del PACE, la literatura académica ha centrado predominantemente su atención en los factores que contribuyen al abandono estudiantil, descuidando las historias de éxito que pueden ofrecer lecciones valiosas para mejorar este tipo de políticas educativas.

En este contexto, esta investigación busca explorar los factores que han permitido a estudiantes beneficiarios del PACE-UdeC no solo permanecer en la universidad, sino también superar los obstáculos inherentes a sus trayectorias educativas. Mediante un enfoque cualitativo basado en narrativas biográficas, se pretende comprender cómo las experiencias de estos estudiantes se relacionan con sus percepciones del acompañamiento del programa, la influencia de sus redes de apoyo y su capacidad para desarrollar estrategias de persistencia.

Los hallazgos de este estudio no solo contribuirán al conocimiento académico sobre la permanencia en la educación superior, sino que también proporcionarán recomendaciones prácticas para mejorar las intervenciones educativas dirigidas a estudiantes provenientes de sectores vulnerables en términos socioeconómicos.

Ahora bien, para facilitar la comprensión del contenido de este estudio, el documento se estructura de la siguiente manera:

Capítulo 1: Planteamiento del problema y aspectos de diseño de investigación. Este capítulo introduce el problema de investigación, detalla las preguntas que guían el estudio y define los objetivos planteados. Asimismo, se desarrolla un marco conceptual que explora conceptos clave como la autoeficacia, el engagement y las políticas de acompañamiento en la educación superior. Este capítulo también incluye un marco teórico y empírico que permite contextualizar los hallazgos dentro de investigaciones internacionales y nacionales, además de describir en profundidad la

metodología empleada, el diseño muestral, las técnicas de recolección de información y los aspectos éticos.

Capítulo 2: Análisis y presentación de los resultados. En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis de las narrativas de los estudiantes. Los resultados se estructuran en cuatro temas clave: factores que favorecen la permanencia y el éxito en la educación superior, la influencia del acompañamiento del programa PACE-UdeC en el desarrollo académico y personal, y los roles de la autoeficacia y el engagement en las trayectorias académicas. Este capítulo proporciona una visión detallada de las experiencias y percepciones de los estudiantes entrevistados.

Capítulo 3: Discusiones y conclusiones. Este capítulo analiza los hallazgos en relación con el marco teórico y empírico, identificando convergencias y diferencias relevantes. También se desarrollan las conclusiones generales del estudio, respondiendo a las preguntas de investigación y se presentan aportes específicos del estudio. Al finalizar este apartado, se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren posibles líneas de investigación futuras.

Finalmente encontraras la bibliografía y anexos. La tesis concluye con un listado de referencias bibliográficas que sustenta el estudio, seguido de anexos que incluyen documentos relevantes, como la pauta de entrevista, el consentimiento informado y figuras que ilustran algunos hallazgos principales de la investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del problema y aspectos de diseño de investigación.

1. Planteamiento del problema a investigar.

1.1 Definición del tema y contexto.

Durante las últimas décadas, Latinoamérica y en particular Chile, han experimentado un crecimiento en la matrícula de estudiantes en instituciones de Educación Superior. Este fenómeno se da a partir de la diversificación de instituciones público-privadas, desde las reformas implementadas por el régimen militar. No obstante, este proceso se ha dado de forma inequitativa, evidenciándose brechas en distintos niveles, donde los alumnos provenientes de colegios particulares pagados tienen una mayor representación en la educación terciaria, en desmedro de los egresados de establecimientos municipales, cuya participación relativa es más baja (Acción Educar, 2020; SIES, 2020).

Este proceso de masificación también ha llevado consigo desafíos, como lo es el enfrentarse a la reconfiguración del perfil de ingreso de las casas de estudio. Esto corresponde a la incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos que hace algunos años prácticamente no tenían participación en la educación postsecundaria. Este grupo, según la literatura existente, recibe el nombre de “estudiantes no tradicionales” (Fonseca & García, 2016; Navarro, 2020; Santelices et al., 2018).

Estudiantes no tradicionales suelen venir de entornos socioeconómicamente desfavorecidos. Frecuentemente, son los primeros en sus familias en aspirar a la educación superior, dado que ni sus padres ni sus tutores han asistido o completado estudios terciarios. Estos antecedentes de vulnerabilidad y riesgo presentan obstáculos significativos para su acceso, retención y graduación en instituciones de educación postsecundaria. Sus desempeños en exámenes estandarizados suelen correlacionarse estrechamente con sus niveles de ingreso y la calidad educativa de sus escuelas de procedencia. La segregación en la educación que han experimentado limita sus opciones de carrera, impactando potencialmente en su dedicación a los estudios. Los que vienen de escuelas públicas enfrentan, además, el desafío de una oferta

curricular limitada en la secundaria, lo que puede perjudicar su rendimiento académico (Borzone et al., 2017; Jarpa & Rodríguez, 2017; Palacio et al., 2020).

Su incorporación se ha debido a diversas políticas implementadas por el Estado chileno, como lo es la creación de programas de becas y créditos estudiantiles para facilitar el acceso y la permanencia en la Educación Superior. Un ejemplo claro de este tipo de iniciativas, son las Políticas de Acción Afirmativa, de aquí en adelante PAA, que se han transformado desde el punto de vista subjetivo, en una de las herramientas modernas más radicales para hacer frente a la exclusión en la ES. Este tipo de políticas pueden llegar a superar los límites de las lógicas de focalización en la reducción de la pobreza, por medio del empoderamiento de grupos excluidos y la ampliación de las visiones sobre el mérito, fortaleciendo así la cohesión social y la democracia (Briones-Barahona & Leyton, 2020). En este sentido este tipo de políticas públicas son comúnmente utilizadas para abordar las desigualdades centradas en aquellos grupos carentes de oportunidades (Pilati & Turgeon, 2019).

Es en este contexto que en las universidades surge un fenómeno que añade un grado de dificultad mayor. Es de conocimiento general que el abandono en la educación superior es una problemática a nivel latinoamericano, y donde Chile no es la excepción. Según datos oficiales, la tasa de abandono en la ES en el país es del 32%. Esto significa que aproximadamente uno de cada tres estudiantes que ingresan a este nivel no logra completar la educación terciaria (SIES, 2019). Este indicador es una preocupación para el sistema educativo y para el país, ya que limita las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los estudiantes, que puede traer a su vez un impacto negativo en la economía y el desarrollo social (Améstica et al., 2021).

Lo anterior afecta en mayor medida a este nuevo público en aumento en las universidades. Las diferencias al comparar los indicadores de permanencia según el establecimiento de origen de los estudiantes son desiguales. Según

los datos entregados por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), las tasas de retención en primer año de los estudiantes provenientes de la educación municipalizada son inferiores a aquellos que provienen de la educación particular, con un 73,1% y un 80,4% respectivamente (SIES, 2019).

Con el objetivo de dar respuesta, por un lado, a las inequidades en el acceso y, por otro, a las diferencias en las tasas de permanencia, aparece un caso chileno de PAA. Este es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, conocido también como PACE, que desde su inicio buscó democratizar la oportunidad de acceso y permanencia en la educación superior, ampliando la diversidad de su alumnado con jóvenes pertenecientes a los establecimientos más vulnerables de Chile (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

El año 2014 comenzó la puesta en marcha del PACE, el cual estableció como propósito garantizar el derecho a la educación superior de estudiantes meritorios de sectores vulnerables, a través del aseguramiento de cupos universitarios para aquellos pertenecientes al 15% superior del ranking de notas de su establecimiento. Además, se brinda apoyo cognitivo y no cognitivo durante la educación secundaria en tercero y cuarto medio, así como en los primeros años de Educación Superior (DIPRES, 2019a).

Este por esto que el presente estudio se basa en la premisa de que la investigación en contextos educativos de sectores vulnerables es un elemento crucial para tener en cuenta al emprender un estudio en estos entornos. Se reconoce la importancia de explorar y comprender las dinámicas educativas en áreas de riesgo de vulnerabilidad para informar y guiar eficazmente las intervenciones y políticas educativas. En este sentido, la literatura académica ha prestado poca atención a las experiencias satisfactorias, mostrando una clara inclinación hacia el estudio de fenómenos como el fracaso, pero poco o nada sobre el éxito. Conocer los problemas es imprescindible para saber qué mejorar, pero el conocimiento sobre el éxito puede ser útil para saber cómo lograrlo (Ballei, 2013, p. 199).

Del mismo modo, la literatura existente sobre la temática a nivel latinoamericano da cuenta que gran parte de las investigaciones se concentran en la caracterización de los estudiantes y muy pocos analizan el resultado de intervenciones para disminuir el abandono (Munizaga et al., 2018). Una forma de acercarse a este tipo de fenómenos y/o experiencias de éxito es centrándose en los relatos de los estudiantes, lo que permite recopilar datos cualitativos valiosos en contenido. Esto asegura que la voz de los estudiantes sea escuchada de forma clara, lo que permite la construcción de modelos que identifican las características de estudiantes que están relacionadas con resultados exitosos y la permanencia en la Educación Superior (Cotton et al., 2017).

Lo anterior permite la identificación de la existencia de momentos críticos en la trayectoria educativa de los estudiantes y la individualización de factores personales, como antecedentes académicos previos, factores sociocognitivos, dedicación y gestión del estudio, y rendimiento, así como factores institucionales como organizacionales, clima académico y social, e interacción con el profesorado. Estos factores podrían predecir, en cierta medida, la transición exitosa al nuevo contexto educativo al que se insertan los estudiantes (Torrado et al., 2014).

Es así como la presente investigación tiene lugar en la Universidad de Concepción, que es parte de las 29 instituciones de Educación Superior (ES) adscritas al programa y, por lo tanto, entidad ejecutora de la política. En este contexto, el objetivo que intentará perseguir el proyecto de investigación será explorar los factores que han contribuido al desarrollo de trayectorias exitosas en estudiantes ingresados a la Universidad de Concepción durante el periodo 2017 y 2018 vía cupo PACE-UdeC para comprender las dinámicas y condiciones que favorecen el éxito académico en este contexto educativo. Los sujetos de estudio serán los estudiantes que hicieron uso de un cupo y que ingresaron a la UdeC en los años 2017 y 2018. Estos estudiantes representan la primera y segunda generación en beneficiarse de esta PAA. La elección de estas cohortes se basa en que todos ellos deberían haber pasado el umbral

del tercer año de universidad, que es un punto crítico para los estudiantes de educación superior, ya que las tasas de abandono son más altas en los primeros dos años.

El estudio tendrá una orientación cualitativa con un alcance de tipo explicativo, buscará identificar las características individuales y de contexto que distinguen a los estudiantes que pese a provenir de contextos vulnerables en términos socioeconómicos logran permanecer. De esta forma, al centrar la investigación en el estudiante, a partir de su experiencia universitaria, se intentará indagar en el impacto subjetivo que estos pudieran percibir del proceso de acompañamiento del programa en sus procesos de transición y permanencia exitosas.

1.2 Importancia de la investigación:

En primera instancia, es importante considerar que el acceso a la educación superior es fundamental para reducir las desigualdades sociales y promover la movilidad social (Escobar et al., 2020). Estos estudiantes, que provienen de entornos desfavorecidos, a menudo enfrentan desafíos únicos y barreras adicionales para asegurar su permanencia (Borzzone et al., 2017).

Investigar las experiencias exitosas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la educación superior y sus procesos de transición a la vida universitaria es de gran importancia por varias razones. En primer lugar, permite comprender qué factores y estrategias contribuyen al éxito académico y personal de estos estudiantes. En segundo lugar, investigar las experiencias exitosas puede ayudar a derribar estereotipos y prejuicios asociados a los estudiantes de contextos vulnerables (Massey & Fischer, 2005). Al destacar los logros y capacidades de estos estudiantes, se puede promover una imagen más justa y realista de su potencial. Asimismo, comprender los procesos de transición a la vida universitaria de estos permite identificar las barreras y desafíos que enfrentan, así como las estrategias que les permiten superarlos (Sousa et al., 2013). Esto puede guiar la mejora de políticas y

programas de apoyo adecuados que faciliten una transición exitosa y una experiencia universitaria satisfactoria para todos los estudiantes.

Por otro lado, en el contexto de la educación superior chilena, persisten algunos vacíos en la literatura respecto a cómo los programas de apoyo integral, como el PACE-UdeC, contribuyen a la construcción de trayectorias educativas exitosas entre estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Mientras investigaciones internacionales, como la realizada por Cotton et al. (2017), y que se desarrollará en el marco empírico, han explorado de manera detallada el impacto de factores de resiliencia en estudiantes no tradicionales, identificando tanto elementos protectores como de riesgo que afectan su retención, en el caso chileno la atención ha estado más centrada en la identificación de barreras que determinan el abandono que en el análisis de factores facilitadores. Del mismo modo, estudios nacionales como el de Suckel & Chiang (2021) han avanzado en la caracterización de trayectorias en contextos de pobreza, pero aún falta profundizar en cómo estas trayectorias pueden fortalecerse a través de intervenciones educativas específicas. Este estudio propende a contribuir a este vacío e incorporar un enfoque empírico centrado en las experiencias y percepciones de los estudiantes beneficiarios del PACE-UdeC, para identificar las condiciones bajo las cuales estos programas no solo pueden estar contribuyendo a la retención en una institución en particular, sino que también potencian el éxito académico de los estudiantes. Así, esta investigación no solo amplía la comprensión de los obstáculos que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, sino que también destaca estrategias efectivas que pueden ser replicadas o ajustadas en otros contextos educativos, ya que hay evidencia que enfatiza en la importancia de incorporar enfoques educativos personalizados y adaptativos en la educación superior (Kohls-Santos, 2022; Wild, 2023).

La importancia de esta investigación radica en su eventual capacidad que tiene para ofrecer recomendaciones prácticas y basadas en evidencia, destinada a incorporar elementos de mejora para futuras intervenciones que

afecten a otras cohortes de estudiantes que se beneficien de este tipo de políticas públicas. Estas recomendaciones podrían tener una repercusión tanto en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, como en el fortalecimiento de las políticas pro-permanencia, posicionándolas como un indicador clave de sostenibilidad para las instituciones de educación superior donde se implementan. Esto resulta crucial no solo para el desarrollo de capital humano y la promoción de la equidad social, sino también porque la permanencia estudiantil, además de beneficiar al individuo, tiene profundas implicancias para las universidades y para la sociedad en su conjunto (Guzmán et al., 2022a).

2. Preguntas de investigación.

Entregados los antecedentes que justifican el presente estudio, en definitiva, lo que sé que buscará responder es lo siguiente:

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre los factores clave que han contribuido a su permanencia en la Universidad de Concepción?

¿Cómo describen los estudiantes del PACE-UdeC la influencia del proceso de acompañamiento en su desarrollo académico y personal?

¿De qué manera los estudiantes del PACE-UdeC perciben que la autoeficacia y el engagement afectan su permanencia y éxito académico?

3. Objetivos de la investigación.

I. Objetivo general:

Explorar los factores que han contribuido al desarrollo de trayectorias académicas exitosas en estudiantes ingresados a la Universidad de Concepción durante el periodo 2017 y 2018 vía cupo PACE-UdeC para comprender las dinámicas y condiciones que favorecen el éxito académico en este contexto educativo.

II. Objetivos específicos.

- a. Describir las trayectorias académicas de los estudiantes ingresados vía PACE-UdeC para identificar los puntos en común y elementos diferenciadores en sus experiencias.
- b. Comprender las percepciones de los estudiantes sobre los factores clave que contribuyen a su permanencia en la Universidad de Concepción.
- c. Develar cómo los estudiantes valoran la influencia del proceso de acompañamiento del PACE-UdeC en su desarrollo académico y personal.
- d. Examinar cómo la autoeficacia y el engagement influyen la percepción del éxito académico entre los estudiantes del PACE-UdeC.

4. Marco teórico referencial.

4.1 Marco conceptual.

4.1.1 Permanencia, persistencia y abandono en el contexto universitario.

Los conceptos de permanencia, persistencia y abandono en el contexto universitario son difíciles de analizar y definir debido a la variedad de factores implicados en el proceso educativo de los estudiantes. A pesar de esta complejidad, ha aumentado el interés en comprender estos conceptos, particularmente debido a su impacto significativo en las instituciones de educación superior y en las vidas personales y familiares de los estudiantes. Por lo tanto, es crucial adoptar enfoques holísticos y longitudinales para estudiar e intervenir en estos aspectos, garantizando así un tratamiento integral de estos temas (Esteban-García et al., 2016).

Según Munizaga et al. (2018), señala que, aunque estos conceptos han ganado importancia, todavía falta una revisión bibliográfica con metodología sistemática y replicable que facilite la comprensión de los hallazgos claves sobre estos términos (p.16). Sin embargo, en este intento por conceptualizar los fenómenos antes mencionados, aparece la figura relevante del proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (Alfa-Guía). Este proyecto reconoce que la permanencia, persistencia y el abandono son fenómenos sociales y educativos complejos, multicausales y dinámicos, presente en contextos geográficos y culturales diversos (Alfa-Guía, 2012).

De este modo, en particular la permanencia y el abandono se pueden entender como dos caras de una misma moneda. Mientras que la permanencia se enfoca en la retención y el éxito de los estudiantes, el abandono se centra en la pérdida de estudiantes antes de que completen su proceso educativo. Existen autores que incluso aseguran que estos conceptos suelen encontrarse en contraposición, sin embargo, están relacionados y pueden ser vistos como dos extremos de un continuo. Por lo tanto, lo correcto

sería decir que son "conceptos duales". Aunque son opuestos, están intrínsecamente relacionados y uno no puede existir sin el otro en un determinado contexto o sistema (Fonseca & García, 2016; Munizaga-Mellado, 2018).

Dicho esto, de manera general, a continuación, se procederá a generar una discusión bibliográfica en torno a los conceptos antes mencionados. En primer lugar, se describirá la permanencia; luego, la persistencia; para finalmente abordar el abandono. Como conclusión sobre estos términos, se presentará una tabla que intentará resumir los principales elementos que conforman estos según la literatura consultada.

4.1.1.1 Permanencia en el contexto universitario.

Cuando se habla de permanencia en la educación superior se refiere a la capacidad de un estudiante para continuar y completar un programa de estudios en una institución de educación superior. Esto implica no solo la inscripción inicial en un programa, sino también la continuación exitosa de los estudios hasta el egreso (Guzmán et al., 2022b). Esta es una etapa clave en el proceso educativo, y al igual como se plantea en la definición previa, representa la capacidad de un estudiante para persistir y avanzar dentro del sistema educativo (Espinoza et al., 2022).

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, la permanencia puede ser vista como un reflejo de la adaptación del estudiante al entorno universitario y la capacidad de la institución para satisfacer sus necesidades y expectativas. Este enfoque sugiere que la permanencia es un fenómeno complejo que incluye varios aspectos, desde la infraestructura y los recursos que se ofrecen hasta la cultura organizacional y las políticas de las instituciones (Fonseca & García, 2016). Es por esto por lo que, las instituciones deben adoptar un enfoque integral que incluya expectativas claras, apoyo contextualizado, evaluación continua y retroalimentación, y promoción del compromiso activo de los estudiantes (Tinto, 2012).

De igual forma, se define la permanencia como un aspecto crucial que va más allá del simple acceso, enfocándose en la necesidad de políticas que aseguren la continuidad y el éxito de estos estudiantes en el ambiente universitario. Esta definición destaca la importancia de considerar la diversidad y la inclusión como elementos fundamentales para la permanencia en la educación superior (Luiz-Sartori, 2022). En esta misma línea, se puede comprender como un proceso, que no solo implica retener a los estudiantes en el sistema educativo, sino también garantizar su desarrollo integral (Jaramillo, 2016).

Una forma de ampliar esta visión es considerar la permanencia como un indicador de sostenibilidad en la educación superior, ya que esta es crucial para el desarrollo de capital humano y la equidad social. La permanencia, por tanto, no solo beneficia al individuo, sino que también tiene implicaciones significativas para la sociedad en general (Guzmán et al., 2022b).

Reconocer la importancia de la permanencia en la educación superior ha llevado a identificar que esta depende de factores variados, desde la motivación y el historial académico del estudiante hasta el apoyo y la experiencia universitaria, incluyendo la calidad educativa y el sentido de pertenencia. Para promover la permanencia, es crucial que las instituciones educativas desarrollen estrategias que mejoren la integración académica y social de los estudiantes, proporcionen apoyo por medio de estrategias de aprendizaje colaborativo, y fomenten su resiliencia y autoeficacia, facilitando así su compromiso y capacidad para superar desafíos en su educación (Loes et al., 2017; Pascarella & Terenzini, 1980; Ro et al., 2013).

Las consecuencias de una alta tasa de permanencia son significativas. No solo se traduce en un aumento de las tasas de graduación y un mejor rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de un capital humano más cualificado y a la reducción de la pérdida de inversión en educación (Urbina & Ovalles, 2016).

En resumen, la permanencia en la educación superior emerge como un concepto multidimensional y crítico, no solo para el estudiante y la institución, sino también para la sociedad. Este concepto encapsula la habilidad de un estudiante para no solo inscribirse, sino también completar su educación, reflejando su adaptación y éxito en el entorno académico. Perspectivas como la teoría organizacional enriquece la comprensión de la permanencia, destacando la interacción entre el estudiante y la infraestructura institucional, así como la importancia de políticas inclusivas y de apoyo. En este sentido, la permanencia se convierte en un indicador clave de sostenibilidad en la educación superior, resaltando su rol en el desarrollo del capital humano y la equidad social.

4.1.1.2 Persistencia del estudiantado universitario.

La persistencia en la educación superior abarca tanto la capacidad del estudiante para continuar sus estudios, demostrando resiliencia y motivación, como su participación y compromiso con su aprendizaje. Esto incluye no solo la asistencia regular a clases, sino también la implicación en actividades académicas y extracurriculares y la interacción con compañeros y profesores. Se propone que adoptar metodologías de aprendizaje activo y colaborativo puede fortalecer este compromiso y, por ende, aumentar la persistencia estudiantil (Alvarado-Uribe et al., 2022; Lamilla et al., 2022)

Las teorías actuales sobre la permanencia estudiantil en la educación superior resaltan la interacción entre factores individuales, institucionales y sociales. Los estudiantes con más capital cultural suelen persistir más en sus estudios, ya que pueden navegar más eficazmente en el sistema educativo. En este sentido, el autor norteamericano Vincent Tinto desarrolla un modelo basado en la integración social y académica, sugiriendo que la experiencia y el compromiso del estudiante con la comunidad universitaria son cruciales para su persistencia en la educación superior (Smith & Tinto, 2022; Tinto, 2017b, 2017a)

Existen numerosos y complejos factores que impactan la persistencia de los estudiantes en la educación. Estos incluyen elementos sociodemográficos y académicos, como el género, la situación socioeconómica y el desempeño académico previo. Además, es crucial destacar la importancia de implementar métodos de aprendizaje interactivo y el desarrollo de habilidades sociales para fomentar la persistencia estudiantil en sus trayectorias educativas (Alvarado-Uribe et al., 2022).

4.1.1.3 Abandono en el contexto de la educación superior.

Finalmente, el abandono en la educación superior se refiere al acto de dejar un programa de estudios antes de completarlo. Es un fenómeno complejo que puede ser influenciado por una variedad de factores, incluyendo desafíos académicos, financieros, personales y sociales. Como ya se ha mencionado, el abandono puede tener consecuencias significativas tanto para el estudiante como para la sociedad, incluyendo la pérdida de oportunidades educativas y económicas, sobre todo en el ámbito laboral (Naaman, 2021).

La académica chilena Erika Himmel (2002), identificó a lo menos tres categorías principales de factores que influyen en el abandono. En estos están el rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y compromiso institucional, y la percepción de la capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios (Himmel, 2002). Del mismo modo, investigaciones anglosajonas actuales, proponen diversas formas de clasificar los factores que influyen en la permanencia y abandono. Una de ellas es la que agrupa en tres categorías principales de factores que influyen en estos términos, ellos son: Experiencia institucional, metas educativas y aspectos personales (De Silva et al., 2022).

El Abandono al entenderse como una interrupción del proceso Educativo, según Alvarado-Uribe et al. (2022), esta también se puede concebir como la culminación prematura del viaje educativo de un estudiante, que se manifiesta en la no finalización de su programa de estudios. Esta definición pone énfasis en el aspecto procesal del abandono, considerando tanto las variables

sociodemográficas como académicas que pueden influir en la decisión del estudiante de dejar sus estudios (Alvarado-Uribe et al., 2022).

Otra forma de entender el fenómeno del abandono es desde la perspectiva de retención, quien Soledispa-Pereira et al. (2022), establece que el abordan el abandono desde la óptica de la retención estudiantil, hace que se defina como el fracaso de las instituciones de educación superior en mantener a los estudiantes en el camino hacia la finalización de sus estudios. Esta perspectiva destaca la responsabilidad institucional y las políticas de retención como factores clave en la prevención del abandono (Soledispa-Pereira et al., 2022).

Este análisis abordó los conceptos de permanencia, persistencia y abandono en el contexto universitario, destacando su naturaleza compleja y multifacética. Se ha enfatizado que, más allá de la simple inscripción o el retiro de un estuante del sistema educativo, estos términos encapsulan una variedad de factores individuales, institucionales y sociales. La permanencia se relaciona con la adaptabilidad del estudiante y la respuesta de la institución a sus necesidades, la persistencia enfatiza la resiliencia estudiantil y el resultado de la incorporación de metodologías activas en las aulas de clases, y el abandono muestra los retos personales del estudiante y fallos institucionales.

4.1.2 Equidad e inclusión en Educación Superior.

4.1.2.1 Equidad en el contexto de la Educación Superior.

Primero, antes de adentrarse en el concepto de equidad, es relevante generar una descripción sobre cómo se ha dado este proceso en el escenario chileno, especialmente en la primera década de la vuelta a la democracia, donde las políticas públicas encargadas de garantizar precisamente la equidad del sistema educativo postsecundario estuvieron a cargo de la coalición política denominada como la Concertación. Latorre et al. (2009), a través de un

informe publicado por la Fundación Equitas, hacen una caracterización de esta etapa, donde destacan que la situación de la equidad en la educación superior se centra en varios aspectos clave (Latorre et al., 2009):

- Segmentación socioeconómica: La educación en Chile ha estado claramente dividida desde una perspectiva socioeconómica, lo que implica que los estudiantes de diferentes estratos tienen accesos desiguales a la educación superior. Los alumnos de escuelas municipales, que suelen ser de estratos socioeconómicos más bajos, tienen menores posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con aquellos de escuelas particulares pagadas o subvencionadas.
- Disparidad en los resultados de acceso y permanencia: Ha existido una notable diferencia en la capacidad de los estudiantes de diferentes orígenes educativos para acceder y mantenerse en la educación superior. Por ejemplo, se observó que por años la mayoría de los inscritos para rendir la PSU (Prueba de Selección Universitaria, ahora PAES) en Chile han provenido de escuelas municipales y particulares subvencionadas, reflejando la representación desproporcionada de estos grupos en el sistema educativo.
- Programas de ayuda estudiantil: El acceso a la educación superior para un segmento significativo de estudiantes es facilitado por la existencia de programas de ayuda estudiantil, como becas y créditos. Estos programas son fundamentales para que estudiantes de estratos más bajos puedan acceder a la educación superior.
- Reducción de la inequidad, pero persistencia del problema: Aunque se ha logrado una cierta reducción en la inequidad, aún persiste, especialmente en lo que respecta al acceso y la permanencia en la educación superior. Por ejemplo, el quintil

de menores ingresos ha visto un aumento en su participación en la educación superior, pero aún queda mucho por hacer para alcanzar una equidad más significativa.

En resumen, la equidad en la educación superior en Chile se ve afectada por factores como la segmentación socioeconómica y la disponibilidad de recursos y apoyos para estudiantes de estratos más bajos. Aunque se han hecho avances hacia una mayor equidad, especialmente a través de programas de ayuda estudiantil, todavía hay desafíos significativos en garantizar un acceso y permanencia equitativos en la educación superior para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico (Latorre et al., 2009). Sin embargo, hay que reconocer que el actual sistema de acceso a la educación superior en Chile busca reconocer y valorar la diversidad del estudiantado. Se enfoca en incluir una gama más amplia de talentos y capacidades, reconociendo que los estudiantes provienen de diferentes contextos socioeconómicos y culturales (Lissen & Bautista, 2022).

A partir de lo anterior, se desprende que el concepto de equidad en la educación superior se refiere a la creación de un entorno educativo que considera y atiende las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica asegurar que factores como las barreras económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género no obstaculicen el acceso y el éxito educativo. La equidad en este contexto significa no solo proporcionar igual acceso a la educación superior, sino también garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para completar sus estudios exitosamente, adaptando las políticas y prácticas educativas para reconocer y responder a las diversas condiciones y retos que enfrentan los estudiantes (Palmeros-Avila et al., 2020)

Equidad en la educación superior se refiere a la igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y a la posibilidad de obtener resultados educativos similares, independientemente de la posición socioeconómica, cultural o de género de los estudiantes. Este concepto implica ir más allá del

simple acceso a la educación, abogando por una igualdad real en las posibilidades y resultados educativos. Sin embargo, se ha notado que la democratización de la participación en la educación superior no ha llevado necesariamente a una mayor equidad en el acceso. Esto se debe en gran medida a la existencia de una estratificación tanto vertical como horizontal en términos de calidad y prestigio en las instituciones de educación superior y sus programas. Los graduados de la educación secundaria que provienen de hogares con un nivel socioeconómico y capital cultural más elevados tienen una probabilidad más alta de matricularse en instituciones de educación superior con una sólida reputación y en programas profesionales que disfrutan de un mayor prestigio y ofrecen mayores oportunidades económicas en el mercado laboral (García de Fanelli & Adrogué, 2021).

El término de equidad en la educación superior, gira en torno a la inclusión de una mayor diversidad de estudiantes, la adaptación de métodos de evaluación para ser más representativos de diferentes habilidades y talentos, y el reconocimiento del esfuerzo individual en relación con el contexto socioeconómico. Sin embargo, sigue habiendo un debate sobre la efectividad de las medidas para superar las desigualdades estructurales más amplias en la sociedad (Lissen & Bautista, 2022).

Finalmente, para definir una educación equitativa requiere distinguir entre la igualdad y la equidad. La igualdad se define como un estado o condición en el que se observa una distribución equitativa de recursos o resultados en un sistema determinado. Por otro lado, la equidad se refiere al proceso que implica tomar medidas y acciones para lograr esa igualdad. En resumen, mientras la igualdad se relaciona con el estado final de equidad en un sistema, la equidad se refiere al conjunto de acciones y estrategias implementadas para lograr ese estado de igualdad (UNESCO, 2020).

4.1.2.2 Inclusión en el contexto de la Educación Superior.

Cuando se refiere a educación inclusiva se habla del reconocimiento de la diversidad del alumnado y a la creación de entornos educativos que fomenten

el aprendizaje para todos. Esto requiere una enseñanza que aborde las diferencias iniciales de los estudiantes, promoviendo sus capacidades y brindando apoyo para su integración en la vida académica universitaria. Además, la educación inclusiva se relaciona positivamente con la calidad educativa al impulsar el desarrollo cognitivo de los estudiantes y alentar actitudes de pensamiento complejo y responsabilidad social entre los miembros de la comunidad universitaria (Muñoz-Montes & Marín-Catalán, 2018).

Sin embargo, el concepto de inclusión no está exento de complejidades y desacuerdos en su definición. La autora española María Jesús Martínez-Usarralde (2021) llevó a cabo un análisis interesante en su artículo titulado "Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social". En este trabajo, aborda a dichas instituciones como unidades de análisis, destacando que ambas organizaciones proporcionan un discurso global que los gobiernos consideran y adaptan según los contextos locales (Martínez-Usarralde, 2021).

Continuando con la autora, se presenta una confrontación de enfoques conceptuales en relación con la inclusión educativa. Por un lado, la OCDE aboga por una perspectiva económica que se centra en la igualdad de oportunidades y la multiculturalidad, priorizando la igualdad de logros y el mérito. Por otro lado, la UNESCO adopta un enfoque sociocrítico que se basa en la pedagogía crítica y los derechos humanos, promoviendo una "pedagogía post-inclusiva" que destaca el poder como un factor que afecta la gestión de grupos educativos. Este enfoque se centra en la justicia social, la equidad y la responsabilidad de la sociedad en proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los grupos. Ambas perspectivas tienen diferencias significativas en su comprensión y abordaje de la inclusión educativa (Martínez-Usarralde, 2021, p. 108).

A pesar de las diferencias, en el ámbito de la inclusión educativa, tanto la OCDE como la UNESCO han transitado de políticas centradas en la

discapacidad a políticas de inclusión, reflejando un cambio del enfoque médico al social. El enfoque médico ve la discapacidad como un problema individual, responsabilizando al estudiante, mientras que el enfoque social sostiene que las instituciones educativas crean barreras que dificultan el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad, recayendo la responsabilidad en las instituciones para reestructurar el currículo, las metodologías y el ambiente (Martínez-Usarralde, 2021, p. 110).

Por lo tanto, la educación inclusiva es un proceso dinámico que busca garantizar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y condiciones. Central en este enfoque es la identificación y eliminación de barreras, ya que son estas barreras las que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva. Se pone especial énfasis en los grupos de estudiantes en riesgo de exclusión debido a sus condiciones particulares. En última instancia, la educación inclusiva es un proceso de transformación y apoyo que empodera a las personas para que se formen con autonomía, calidad y participación, en un entorno diverso (Martínez & Giménez, 2023).

4.1.2.3 Puntos de encuentro y diferencias entre equidad e inclusión en la Educación Superior.

La equidad y la inclusión se han convertido en el quid de la Agenda 2030, ya que persiste la distribución desigual de los recursos y las oportunidades. Entre las características que suelen asociarse con la desigualdad de distribución figuran el género, la lejanía, el nivel de ingresos, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes (UNESCO, 2020, p. 6).

Es relevante resaltar que la equidad como la inclusión son parte fundamental dentro del enfoque de derecho en educación, que corresponde a una perspectiva que considera la educación como un derecho humano fundamental. Estos conceptos son esenciales para asegurar que todos los

individuos tengan las mismas oportunidades para desarrollarse y contribuir a la sociedad (Garzón-Correa & Monsalve-Morales, 2022; Sartorello, 2019)

De igual forma, en el contexto latinoamericano, la equidad también se ha definido como la capacidad de los sistemas educativos para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior, especialmente para aquellos de contextos vulnerables (Quatera, 2023). La equidad implica un enfoque en la igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidades, destacando la necesidad de eliminar barreras tanto físicas como socioculturales. Este enfoque se ve reflejado en los avances legislativos en Chile, aunque aún se identifican desafíos significativos (Eitel & Ramírez-Burgos, 2021). La equidad en la educación superior también se aborda desde la perspectiva de la justicia, enfocándose en el tratamiento diferenciado para grupos que experimentan exclusión escolar o social y proponiendo intervenciones para mejorar la justicia en el acceso y la participación en la educación superior (García-Alarcón & D'Angelo, 2020)

Por otro lado, la inclusión puede entenderse de dos formas, como participación y como integración social. En el caso de la primera, la inclusión se refiere a la adaptación de las instituciones educativas para permitir la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades o necesidades especiales, en la vida universitaria (Quatera, 2023). En el segundo caso, desde una perspectiva más amplia, la inclusión también puede ser vista como la integración social y académica de todos los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje que respeta y valora la diversidad y fomenta la igualdad de condiciones para el aprendizaje (Scavarda et al., 2023).

En el contexto de América Latina, la inclusión en la educación superior se centra en la adaptación de las instituciones educativas para permitir la participación de todos los estudiantes, en un esfuerzo por democratizar la educación y promover la justicia social (Eitel & Ramírez-Burgos, 2021). La inclusión también se considera en términos de justicia educativa, donde se

busca reconocer y abordar las necesidades de grupos diversos para garantizar un acceso y participación equitativos en la educación superior, con un enfoque en la investigación y la intervención para promover la inclusión (García-Alarcón & D'Angelo, 2020).

Aunque la equidad y la inclusión tienen enfoques distintos, están intrínsecamente relacionadas. La equidad puede verse como un precursor necesario para la inclusión. Sin un acceso equitativo, es difícil lograr un entorno verdaderamente inclusivo. Sin embargo, simplemente proporcionar acceso equitativo no garantiza que todos los estudiantes se sientan incluidos o puedan participar plenamente en la vida del campus. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben abordar tanto la equidad como la inclusión para garantizar que todos los estudiantes no solo accedan, sino que también prosperen (Fradella, 2018, p. 119).

En resumen, tanto la equidad como la inclusión son esenciales para garantizar que la educación superior sea accesible y beneficiosa para todos los estudiantes. Mientras que la equidad se centra en abordar las desigualdades en el acceso y los resultados, la inclusión se centra en crear un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

4.1.3 Trayectorias educativas en el contexto de la Educación Superior

Desde un punto de vista más amplio, en términos de Bourdieu (2002), las "trayectorias" se entienden como recorridos individuales o colectivos a través de estructuras sociales o educativas. Se centra sobre la condición y posición de clase en el contexto social y la influencia de las estructuras sociales en las propiedades y comportamientos de diferentes clases. Las trayectorias están marcadas por la segmentación socioeconómica, la disparidad en los resultados educativos, y la relación entre condiciones materiales y prácticas profesionales (Bourdieu, 2002). Sin embargo, el propio autor hace un llamado a no hacer una lectura determinista de lo antes planteado. Para esto introduce el concepto de "habitus", que si bien es cierto tiende a reproducir las condiciones sociales de las que surge, también permite prácticas disruptivas

y transformadoras. Esto ocurre cuando nuevas condiciones históricas brindan la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas, permitiendo al sujeto actuar de manera reinterpretativa y activa para inducir el cambio (Bourdieu, 2012).

En el contexto educativo, principalmente en el de la Educación Superior, las trayectorias se pueden comparar o equiparar con las transiciones, mientras estas últimas se refiere a cambios inevitables y universales en la vida de los individuos (como pasar de ser estudiante secundario a universitario), la trayectoria se enfoca en cómo las posiciones sociales y las relaciones de poder influyen en la vida de las personas. Las trayectorias se interesan en aspectos como el grupo social de origen, el nivel educativo alcanzado, y el valor social y simbólico de lo obtenido (Castillo & Cabezas, 2020).

Las trayectorias estudiantiles son procesos relacionales y contextualizados que se construyen a nivel singular, social, histórico y político. Vain (2022), destaca la importancia de un enfoque cualitativo en el estudio de estas trayectorias, subrayando cómo los métodos cuantitativos pueden dejar en la sombra a los verdaderos sujetos de la formación universitaria. Propone utilizar la narrativa y el relato personal como herramientas para una comprensión más profunda y significativa de las experiencias educativas de los estudiantes (Vain, 2022, p. 60).

Siguiendo con el autor, Estas trayectorias no solo reflejan las experiencias educativas individuales de los estudiantes, sino que también están influenciadas por un conjunto de factores más amplios, incluyendo el contexto socioeconómico, cultural, y político en el que se desenvuelven. Este enfoque se centra en entender estas trayectorias como construcciones complejas que van más allá de la mera acumulación de experiencias educativas (Vain, 2022, p. 55).

Complementario a la anterior, uno de los principales retos en el estudio de las trayectorias lo representa la incorporación de miradas centradas en el enfoque longitudinal. Estas miradas incluyen contemplar, por una parte, otros espacios,

esferas y roles de los estudiantes, sobre todo, la ocurrencia de eventos vitales en la transición hacia la adultez y la manera en que estos eventos repercuten en las decisiones y acciones que emprendan los estudiantes en su paso por la universidad, aunado a que pueden tener efectos diferenciados según el momento de la trayectoria en que se encuentren (López-Ramírez, 2019).

Continuando con la perspectiva anterior, es esencial comprender que el proceso educativo se desarrolla a través de cuatro estadios clave: acceso, permanencia, desempeño y resultados. Cada uno de estos estadios representa una etapa crítica en la trayectoria educativa de un individuo. El acceso, como primer estadio, determina la posibilidad de ingresar a un nivel educativo de calidad reconocida, siendo especialmente significativo en la educación superior. La permanencia, por su parte, se refiere a la capacidad del estudiante para sostenerse dentro del sistema educativo. El desempeño, como tercer estadio, evalúa el rendimiento académico a través del progreso en el plan de estudios y las calificaciones obtenidas. Finalmente, los resultados, que constituyen el último estadio, reflejan las consecuencias finales del proceso educativo, incluyendo aspectos como la empleabilidad, el nivel de ingresos y la participación social y política. Estos estadios, en conjunto, no solo marcan el progreso individual, sino que también están influenciados por el entorno socioeconómico, cultural y político en el que los estudiantes se desenvuelven, reafirmando la idea de que las trayectorias educativas son construcciones complejas y multifacéticas (Espinoza & González, 2015).

En conclusión, la comprensión de las trayectorias educativas, tal como la plantea Bourdieu y otros estudiosos, nos lleva a reconocer la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos educativos. No se trata simplemente de un camino lineal marcado por la acumulación de conocimientos y experiencias, sino de un entramado donde confluyen factores socioeconómicos, culturales y políticos que moldean y son moldeados por los individuos (López-Ramírez, 2019; Vain, 2022). La incorporación de enfoques cualitativos y longitudinales enriquece nuestra comprensión de estas

trayectorias, permitiéndonos ver más allá de los resultados académicos y entender mejor cómo las experiencias de vida, las decisiones personales y los contextos sociales interactúan en la formación de los estudiantes. Así, las trayectorias educativas se revelan como espejos de una sociedad en constante evolución, donde cada estudiante no solo es producto de su entorno, sino también un agente activo capaz de influir y transformar su realidad (Vain, 2022).

4.1.4 Políticas de acción afirmativa: estrategia desde la política pública para reducir la inequidad en Educación Superior.

4.1.4.1 Políticas de acción afirmativa (PAA).

El uso del término de Políticas de Acción Afirmativa (en adelante PAA) se originó en los Estados Unidos durante la década de 1960. En ese contexto, acción afirmativa se refería a políticas diseñadas para compensar las desventajas históricas y sistemáticas que enfrentaban los afroamericanos, especialmente en áreas como el empleo, la educación y el acceso a recursos (Reiter & Lezama, 2013; UNESCO, 2017, p. 153). Estas políticas buscaban promover la igualdad de oportunidades y reducir la discriminación racial. Sin embargo, aunque el término se popularizó en Norte América, la idea de implementar cuotas como una forma de acción afirmativa en la educación superior ya existía desde finales de los años cuarenta en la India. En el caso indio, las cuotas se establecieron para mejorar el acceso a la educación superior de grupos desfavorecidos y marginados, como las castas más bajas y las tribus indígenas, como parte de los esfuerzos del país para abordar las desigualdades sociales y económicas arraigadas (Lloyd, 2016).

El objetivo principal de las PAA en la educación superior es facilitar la movilidad académica de estos grupos. Esto significa ayudar a los individuos pertenecientes a estos grupos a acceder a oportunidades educativas de las que anteriormente podrían haber sido excluidos. La movilidad académica se refiere no solo a la entrada a instituciones de educación superior, sino también a la capacidad de progresar y tener éxito dentro de estas instituciones (Guerrero-Valenzuela et al., 2022). Las PAA representan una estrategia clave para combatir la exclusión educativa. Estas políticas no solo se enfocan en el empoderamiento de grupos marginados y en la redefinición del mérito académico, sino que también contribuyen significativamente al fortalecimiento de la cohesión social y la democracia. Al reconocer la influencia de factores

socioeconómicos y culturales, las PAA promueven sistemas educativos más inclusivos y equitativos (Briones-Barahona & Leyton, 2020).

La implementación de PAA es un tema altamente conflictivo y debatido, con marcadas posiciones tanto a favor como en contra. Este debate involucra a diversos actores como el Estado, movimientos sociales, organismos internacionales y la sociedad en general. En el contexto latino, en Brasil, por ejemplo, los opositores argumentan que estas políticas contradicen la igualdad ante la ley garantizada por la Constitución y que podrían fomentar la discriminación y crear privilegio. Por otro lado, los defensores sostienen que las políticas de acción afirmativa son esenciales para combatir la desigualdad histórica y promover una igualdad material, no solo legal (UNESCO, 2017, p. 137).

Las PAA presentan una diversidad en su aceptación y legitimidad, abarcando un amplio espectro de dimensiones discursivas como diversidad, meritocracia, democracia, justicia social, inclusión y crecimiento económico. Estas políticas se aplican a distintas categorías sociales, incluyendo género, clase, etnia, raza, castas, barrios, escuelas y discapacidades, reflejando su enfoque en abordar la discriminación y promover la igualdad en múltiples contextos y grupos. Su diversidad en enfoque y legitimidad subraya la complejidad y la naturaleza multifacética de la acción afirmativa en la sociedad contemporánea (Leyton, 2014).

Siguiendo con Leyton (2014, p. 11), estas políticas se justifican y se discuten en términos de una variedad de conceptos y valores. Estos incluyen:

- Diversidad: La importancia de tener una representación variada de diferentes grupos en la educación, el empleo y otros ámbitos.
- Meritocracia: El debate sobre cómo la acción afirmativa se relaciona con el principio de recompensar el mérito y el esfuerzo individual.

- Democracia: Cómo las políticas de acción afirmativa pueden contribuir a una sociedad más democrática y equitativa.
- Justicia Social: La necesidad de corregir desigualdades históricas y actuales.
- Inclusión: La inclusión de grupos que han sido marginados o excluidos.
- Crecimiento Económico: El argumento de que la inclusión de grupos diversos puede impulsar el crecimiento económico.

Del mismo modo las PAA se entienden como un conjunto de políticas públicas de carácter provisorio que buscan enfrentar diversas formas de discriminación y corregir sus efectos tanto actuales como pretéritos. Estas políticas utilizan la discriminación positiva para asegurar que las poblaciones discriminadas tengan igualdad de acceso a derechos fundamentales, buscando en última instancia un bien colectivo (Reiter & Lezama, 2013).

Leyton (2014, p.17), expone que, en algunos contextos, la existencia de políticas de acción afirmativa se justifica a través de la descripción de los estudiantes beneficiarios como carecientes de ciertas cualidades. Estas cualidades pueden incluir la falta de motivación, aspiraciones o talentos. Este tipo de construcción puede reforzar estigmas negativos sobre los beneficiarios. Al describir a los estudiantes de esta manera, se promueven representaciones que los desvinculan de la cultura meritocrática que prevalece en la educación superior. Esto significa que se les ve como ajenos o no alineados con los valores de esfuerzo y mérito que suelen ser centrales en la educación superior. Además, estos discursos pueden llevar a que los beneficiarios de las políticas de acción afirmativa sean percibidos como sujetos pasivos, es decir, como individuos que simplemente reciben ayuda o caridad, en lugar de ser vistos como agentes activos en su educación y desarrollo (Leyton, 2014, p. 17).

En el contexto chileno, las construcciones discursivas desde las políticas de acción afirmativa que intentan desembarazarse de nociones de inclusión

estigmatizantes, vinculando a los estudiantes sujetos de las políticas con nociones meritocráticas que permiten posicionarlos de igual a igual frente a los estudiantes tradicionales (Leyton, 2014, p. 17). La meritocracia en este sentido se refiere al principio de otorgar oportunidades y reconocimientos basados en el mérito individual, como el rendimiento académico. Sin embargo, esta perspectiva en el contexto chileno no siempre resulta en igualdad de oportunidades debido a la influencia de factores socioeconómicos. Las prácticas meritocráticas actuales pueden perpetuar desigualdades y no reconocen adecuadamente las diferentes condiciones y contextos de los estudiantes (Briones-Barahona & Leyton, 2020).

A modo de reflexión sobre el amplio espectro de las Políticas de Acción Afirmativa, la literatura consultada esboza que su implementación y recepción varían significativamente según el contexto cultural y político. A pesar de los desafíos y controversias que enfrentan, las PAA se presentan como herramientas cruciales en la lucha contra la discriminación y la promoción de una sociedad más equitativa. La implementación de PAA en universidades es un paso vital hacia la diversificación del cuerpo estudiantil y la creación de oportunidades para grupos históricamente subrepresentados. Este caso ilustra cómo, a pesar de las críticas, las PAA pueden contribuir significativamente a la democratización del acceso a la educación superior. Sin embargo, es crucial que estas políticas se apliquen de manera que respeten la equidad y el mérito, evitando reforzar estereotipos negativos y asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan la oportunidad de prosperar en base a sus habilidades y esfuerzos. En última instancia, las PAA no son soluciones definitivas, sino pasos importantes hacia la igualdad de oportunidades, que deben ser continuamente evaluados y ajustados para reflejar las necesidades cambiantes de nuestras sociedades.

Para establecer un nexo concreto y proporcionar un ejemplo específico de cómo se implementan las PAA en diferentes contextos, consideremos el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (de aquí en adelante PACE) en Chile. Este programa representa un esfuerzo

significativo para abordar las desigualdades en el acceso a la educación superior, ofreciendo apoyo y recursos a estudiantes de sectores vulnerables.

4.1.4.2 Un caso desde el sur de Chile de PAA: Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE) en la Universidad de Concepción (PACE-UdeC).

El Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile es un ejemplo de Política de Acción Afirmativa (PAA). El PACE es implementado en desde el 2014. Este programa busca mejorar el acceso a la educación superior para estudiantes meritorios de sectores vulnerables, asegurando cupos universitarios para aquellos que pertenezcan al 15% superior de su clase y brindando apoyo cognitivo y no cognitivo (Bravo & Herrera, 2020; DIPRES, 2019b; Sepúlveda et al., 2019)

El PACE, inicia durante el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2018), marcando un cambio en la política educativa al tratar la educación como un derecho social y un medio para una convivencia más democrática, desafiando la visión predominante de las últimas cuatro décadas que la consideraba como un servicio. Aunque el PACE busca promover la igualdad en la educación, se centra específicamente en estudiantes de sectores vulnerables y con alto rendimiento, intentando compensar las limitaciones del sistema educativo chileno, lo que refleja una tensión entre su objetivo de universalidad y su enfoque focalizado (Bravo & Herrera, 2020; MINEDUC, 2017).

Implementado en los primeros 100 días del gobierno de Bachelet, el PACE se centra no solo en el acceso a la educación superior, sino también en la preparación, nivelación, permanencia y titulación de los estudiantes, basándose en la premisa de que mejorar la equidad y calidad en la educación superior es clave para abrir nuevas oportunidades y fomentar la movilidad social, contribuyendo así al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo (MINEDUC, 2017).

La fase piloto se extendió desde el año 2014 al 2015 (Bravo & Herrera, 2020). Ya desde el 2016 en adelante, la Universidad de Concepción (de aquí en adelante PACE-UdeC), se suma como entidad ejecutora, interviniendo con procesos de acompañamiento a los futuros estudiantes de la Educación Superior de 20 establecimientos⁴ adscritos inicialmente al programa, así como a los estudiantes que ingresan a la institución mediante este sistema en el 2017 y 2018, consideradas las dos primeras cohortes de este programa (Novoa et al., 2018).

Para el primer año del programa, la programación operativa para el año 2017 a cargo del Ministerio de Educación, se disponía a generar los primeros lineamientos para acompañar a la primera generación de la puesta en marcha definitiva del PACE. Los objetivos del Programa PACE para sus primeros años de ejecución, según antecedentes revisados en el Ministerio de Educación (MINEDUC), fueron los siguientes (MINEDUC, 2018):

- a) Acceso a la Educación Superior: El programa busca permitir el acceso a la educación superior de estudiantes destacados de enseñanza media que provienen de contextos vulnerables. Esto se logra mediante la preparación y el apoyo continuo, así como asegurando cupos adicionales en las instituciones de educación superior participantes.
- b) Facilitar el Progreso en la Educación Superior: Una vez que los estudiantes acceden a la educación superior a través del PACE, el programa se enfoca en actividades de acompañamiento destinadas a retener a estos estudiantes durante su primer año de estudios superiores.

⁴ Establecimientos adscritos al programa PACE-UdeC al 2017 (Novoa et al., 2018): Colegio Agrícola los Mayos, Instituto Valle del Sol de Quilaco, Liceo Dr. Víctor Ríos Ruiz, Liceo Cardenal Antonio Samoré, Liceo Crisol, Liceo de Huépil, Liceo Industrial de Concepción, Liceo Isabel Riquelme, Liceo Juan Martínez de Rozas, Liceo Luis de Álava, Liceo Nueva Zelandia, Liceo Pencopolitano, Liceo Politécnico héroes de la Concepción, Liceo Polivalente la Frontera, Liceo Polivalente Municipal de Nacimiento, Liceo Polivalente Tome - Alto, Liceo Ralco, Liceo Técnico Talcahuano, Liceo Técnico Femenino A-29 de Concepción, Liceo Técnico Profesional Lucila Godoy Alcayaga .

En cuanto a los componentes que conforma el PACE para dichos años, fueron los siguientes (MINEDUC, 2018):

- a) Componente de Preparación en la Enseñanza Media (PEM): Este componente incluye el desarrollo de acciones orientadas a estudiantes, equipos técnicos, docentes y orientadores. Se centra en reforzar competencias y habilidades transversales, tanto cognitivas como intrapersonales e interpersonales, y en la exploración y acompañamiento vocacional. El objetivo es ampliar las expectativas postsecundarias de los estudiantes y asegurar el desarrollo de sus trayectorias formativas. Las actividades se diseñan específicamente para estudiantes de 3° y 4° año de enseñanza media.
- b) Componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES): Este componente se dirige a la retención de los jóvenes del programa PACE en la educación superior. Incluye la implementación de dispositivos para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes PACE durante su primer año en la educación superior, con un enfoque en el desarrollo de la autonomía y la obtención de resultados académicos.

Para el propósito de este estudio, se enfocará principalmente en el último componente mencionado. En el contexto del PACE-UdeC, durante los años 2017 y 2018, el componente de Acompañamiento en Educación Superior (AES) se concentró en áreas clave como la inducción, el diagnóstico, el acompañamiento académico y psicoeducativo, así como en el monitoreo. Estas actividades se adaptaron continuamente para atender las necesidades evolutivas de los estudiantes y enriquecer su experiencia educativa (PACE-UdeC, 2017, 2018). A continuación, se presentará un resumen detallado de las acciones emprendidas en ambos periodos. Estos proyectos, referidos como “UCO”, corresponden a la nomenclatura utilizada por las instituciones para designar los proyectos de transferencia directa del MINEDUC.

❖ UCO 1777, para el periodo 2017 (PACE-UdeC, 2017):

El UCO 1777, estuvo orientado a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Este proyecto, estructurado en torno a una Programación Operativa (PO), se desglosó en componentes (AES) y subcomponentes y actividades específicas diversas. A continuación, se presenta un resumen detallado de las iniciativas y estrategias implementadas.

- a) Inducción: Incluyó la Semana de Acompañamiento Académico y Adaptación a la Vida Universitaria, con evaluación del nivel de satisfacción. Se realizaron jornadas de inducción para vicedecanos y reuniones con jefes de carreras.
- b) Diagnóstico: Se llevó a cabo un diagnóstico institucional enfocado en contenidos disciplinares, estrategias de aprendizaje y habilidades socioemocionales, complementado con entrevistas individuales de enfoque psicosocial.
- c) Acompañamiento Académico: Se seleccionaron y capacitaron monitores pares para tutorías en lenguaje, matemática y ciencias, con evaluación del nivel de satisfacción.
- d) Acompañamiento Psicoeducativo: Incluyó acompañamiento psicosocial por monitores pares y profesionales, así como talleres de desarrollo integral y prevención.
- e) Monitoreo: Se implementó un seguimiento por parte de monitores pares y profesionales AES, enfocado en la detección de dificultades académicas y socioemocionales, y se diseñó un sistema de monitoreo y alerta temprana.

❖ UCO 1877, para el periodo 2017(PACE-UdeC, 2018):

En relación con el UCO 1877, es importante destacar que no se observaron cambios significativos en su estructura y enfoque. Los subcomponentes establecidos se mantuvieron constantes, reflejando una continuidad en la estrategia y metodología aplicada. A continuación, se presenta un resumen detallado de las iniciativas y estrategias implementadas.

- a. Inducción: Se enfocó en familiarizar a los estudiantes PACE con las autoridades, servicios y entorno universitario, incluyendo actividades como tours y un picnic vocacional.
- b. Diagnóstico: Se realizaron diagnósticos disciplinares y socio demográficos, entrevistas individuales y derivación de estudiantes según necesidades.
- c. Acompañamiento Académico: Se ofrecieron talleres disciplinares grupales e individuales, clínicas grupales y reforzamientos individuales, con énfasis en matemáticas y ciencias básicas.
- d. Acompañamiento Psicoeducativo: Se llevaron a cabo talleres y encuentros con tutores pares, así como acompañamiento profesional en psicología y trabajo social, incluyendo actividades de reflexión y desarrollo de habilidades socioeducativas.
- e. Monitoreo: Se implementó un sistema de alerta temprana y monitoreo continuo por tutores pares y profesionales AES, con talleres de acompañamiento y derivación de estudiantes según necesidades.

A modo de reflexión, El Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior en la Universidad de Concepción, se destaca su papel crucial como una Política de Acción Afirmativa en Chile. A través de su implementación, el PACE ha facilitado el acceso a la educación superior para estudiantes de sectores vulnerables. Sin embargo, es importante considerar

los desafíos que enfrenta el programa, como la necesidad de asegurar una integración efectiva de los estudiantes en el ambiente universitario y la superación de barreras académicas y sociales a largo plazo (Borzzone et al., 2017). Además, la reflexión sobre la efectividad del PACE debe ir más allá de las cifras de matrícula, abarcando el impacto en la trayectoria académica y profesional de los estudiantes. Este programa es un ejemplo valioso de cómo las políticas educativas pueden ser diseñadas para promover la equidad, pero también resalta la importancia de una evaluación continua y un enfoque holístico para abordar la desigualdad en la educación superior. Esto último es lo que en gran medida motiva la realización de este estudio.

Es importante destacar que la descripción y caracterización de las cohortes 2017 y 2018 se abordarán en el capítulo dedicado al análisis y resultados. Esta sección forma parte de una etapa que sigue a la entrega del proyecto de investigación actual. Por lo tanto, dicha información no se incluye en la presente versión del documento.

4.2 Marco teórico.

4.2.1. Autoeficacia y engagement: constructos teóricos significativos a la hora de predecir la permanencia en la educación superior.

En el marco teórico de este estudio, se abordarán dos constructos que guardan estrecha relación con la permanencia y el abandono en la educación superior: la autoeficacia académica y el engagement. Estos constructos, al igual que otros conceptos fundamentales presentados con anterioridad, se caracterizan por tener elementos distintivos. No obstante, están interconectados y frecuentemente ejercen influencia recíproca.

La decisión de enfocarse en estos surge de dos motivaciones principales. Por un lado, por razones de factibilidad, el limitar el número de constructos podría asegurar una mayor calidad en el análisis de datos. Por otro lado, el hecho de centrarse en ellos ofrece una profundidad conceptual que enriquece el estudio. A partir de la revisión bibliográfica realizada, se identifica que tanto la

autoeficacia académica como el engagement son esenciales para entender las experiencias y trayectorias académicas de los estudiantes. Además, se logra apreciar que, hasta cierto punto, incorporan aspectos cruciales como la autorregulación y la motivación académica, que para otros también pudiesen eventualmente predecir la permanencia y egreso de un estudiante. Esta integración conceptual podría permitir una comprensión más completa del fenómeno sin tener que considerar una multitud de atributos.

Anticipando lo que será el apartado de la metodología de la investigación, lo que se pretenderá hacer a través del siguiente estudio es analizar las trayectorias exitosas, es por esto por lo que es esencial comprender cómo las creencias de autoeficacia de los estudiantes han influido en su trayectoria académica. Específicamente, cómo los estudiantes que ingresaron a través del cupo PACE-UdeC han desarrollado y mantenido esas creencias a pesar de los desafíos asociados con provenir de contextos vulnerables. Por otro lado, se encuentra que el engagement es un predictor clave de éxito académico y retención estudiantil. Al analizar este constructo, se puede entregar una idea sobre cómo los estudiantes se sienten conectados e involucrados con su educación y cómo esto ha influido en sus trayectorias. Al mismo tiempo, por medio de este, se puede explorar cómo los programas y políticas de la Universidad de Concepción, como lo es por ejemplo el PACE-UdeC, han influido en el engagement de los estudiantes.

Dicho esto, a modo de introducción al apartado de marco teórico, se dará paso a desarrollar ambos constructos, intentando hacer hincapié en la importancia de analizar los factores que contribuyen al éxito académico de los estudiantes que cursan estudios superiores.

4.2.1. Autoeficacia en el contexto de la educación superior.

La autoeficacia es un constructo que ha ganado relevancia en el ámbito de la educación superior debido a su influencia en el éxito académico de los estudiantes. Es así como ha ido construyendo importancia a partir de una perspectiva teórica de gran tradición en el marco de la psicología educacional.

Uno de los principales teóricos en la materia es Albert Bandura, quien, a partir de la Teoría Sociocognitiva o Cognitiva Social, propone que este constructo obedece a una creencia central que determina cómo las personas sienten, piensan, se motivan y se comportan (Bandura, 1997). Dicho de otra forma, corresponde a las creencias, percepciones o expectativas, que los individuos tienen sobre su capacidad para organizar e implementar las acciones necesarias para alcanzar determinadas metas (Bandura, 1995). El mismo modo Bandura (1997), en Hernández-Jácquez (2017), indica que las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda (Hernández-Jácquez, 2017).

Particularmente en el contexto de la educación superior, esta perspectiva teórica puede interpretarse como la creencia que un estudiante tiene acerca de sus habilidades para aprender o desempeñarse en una tarea específica. Esto implica la identificación de oportunidades y desafíos asociados a su proceso educativo. Se ha evidenciado que la autoeficacia está positivamente relacionada con el rendimiento académico, lo que, a su vez, influye en la permanencia del estudiante. La autoeficacia actúa como mediadora en la relación entre el rendimiento académico y variables cognitivo-motivacionales, tales como el aprendizaje autorregulado. También se relaciona con la identidad académica, satisfacción académica, orientación vocacional y bienestar. Asimismo, puede influir en comportamientos autodeterminantes, los cuales benefician la adaptación y desarrollo personal, social y académico de un estudiante en la educación terciaria (Díaz-Mujica et al., 2022).

Según lo que establece Bandura, en Díaz-Mujica et al (2022), al momento de indagar en el constructo, la autoeficacia percibida se debe centrar en dominios específicos, limitándola a tareas particulares, a diferencia de lo que realizan algunos investigadores, que la entienden como la creencia en la propia capacidad para afrontar la adversidad en una amplia gama de situaciones estresantes o desafiantes, lo que lleva a analizarla de manera general, que en

definitiva podría afectar las conclusiones, además de generar confusión metodológica sobre el alcance del propio estudio.

Dicho lo anterior, en el contexto de la educación superior, se han identificado varios dominios de autoeficacia que son fundamentales para el éxito y bienestar de los estudiantes. Un tipo de dominio específico de autoeficacia percibida es el académico, el que se define como la percepción de un estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar comportamientos dirigidos a alcanzar logros o expectativas académicas (Bouih et al., 2021; Tus, 2020). Este concepto implica creencias sobre la habilidad para realizar tareas académicas específicas, como la organización del tiempo, la preparación para exámenes, la resolución de problemas y la participación en clases. La literatura destaca que cuando estas creencias son altas, es más probable que el estudiante esté motivado y comprometido, lo que afecta positivamente sus resultados académicos (González-Cantero et al., 2020).

La autoeficacia académica está estrechamente asociada con el rendimiento y el clima académicos percibido por el estudiante. La evidencia empírica indica que las creencias de autoeficacia del estudiante están vinculadas a variables relacionadas con el logro académico, siendo predictivas del éxito y las metas académicas (Surita-Martínez, 2023). Además, la persistencia y la capacidad para superar obstáculos académicos son esenciales para el rendimiento en la educación superior (Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019; García-Álvarez et al., 2022; Nielsen et al., 2022).

Otro dominio para considerar en la educación superior es la autoeficacia social. Este dominio es parte de las habilidades sociales efectivas, se refiere a la confianza de un individuo en su capacidad para iniciar interacciones sociales y formar nuevas amistades, tanto en contextos sociales generales como en situaciones académicas y cotidianas. Esta habilidad es significativa no solo por su impacto en el comportamiento social efectivo, sino también por su relación con el ajuste psicológico y la salud mental, incluyendo una correlación positiva con la autoestima y el bienestar emocional. Se ha

encontrado que niveles bajos de autoeficacia social están asociados con un aumento en los síntomas de depresión y pueden influir en la respuesta a eventos vitales estresantes. Además, se observa que la autoeficacia social está negativamente relacionada con la ansiedad, la evitación del apego, la soledad y la insatisfacción social, resaltando su importancia en el desarrollo social y emocional (Iskender & Akin, 2010). En esta línea se identifica una dimensión específica de la que autoeficacia posee, esta es la comunicación, que se refiere al intercambio de información con fines académicos y está asociada con la interacción y el uso de habilidades sociales y cognitivas en el proceso de comprensión, enseñanza y aprendizaje (Blanco et al., 2018).

De igual forma, otro dominio importante de relevar en el de autoeficacia emocional. Tariq et al. (2013), en un estudio titulado: "Mathematical Literacy in Undergraduates: Role of Gender, Emotional Intelligence, and Emotional Self-Efficacy" explora autoeficacia emocional influyen en la alfabetización matemática de los estudiantes universitarios. El estudio examina la relación entre este dominio de la autoeficacia con las actitudes y creencias de los estudiantes sobre las matemáticas. Se encontró que la autoeficacia emocional juega un papel importante en el rendimiento de las pruebas y en las actitudes/creencias sobre las matemáticas, especialmente entre las estudiantes mujeres. Los resultados sugieren que niveles más altos de EI y ESE están asociados con un mejor rendimiento en las pruebas, mayor confianza y menor ansiedad matemática, creencia en la maleabilidad de la inteligencia, mayor persistencia y orientación hacia objetivos de aprendizaje (Tariq et al., 2013). Del mismo modo, una investigación desarrollada en el contexto colombiano, concluyen que la autoeficacia emocional se manifiesta en los estudiantes por medio de cinco formas o mecanismos. Estos son la autodeterminación, la autoconfianza, el optimismo, la autoafirmación y la perseverancia (Hernández-Vargas & García-Castro, 2022, p. 10).

Finalmente, desde el punto de vista de la autoeficacia como dominio para para el aprendizaje. La autora Nielsen et al. (2017), en un estudio titulado: "How specific is specific self-efficacy? A construct validity study using Rasch

measurement models", aborda la autoeficacia de manera general y en relación con su especificidad y validez como constructo. Define la autoeficacia como la creencia en la capacidad propia para planificar y realizar acciones necesarias para lograr un resultado específico. El estudio se centra en la autoeficacia académica, relacionándola con la motivación, los recursos cognitivos, emocionales, conductuales y sociales para alcanzar resultados académicos. Ella destaca la importancia de la autoeficacia en el rendimiento académico, siendo un fuerte predictor del promedio de calificaciones en la educación terciaria. Además, se examina la especificidad de la autoeficacia en contextos educativos, sugiriendo que puede variar dependiendo de tareas y situaciones específicas (Nielsen et al., 2017).

En definitiva, se puede interpretar a partir de la revisión que la autoeficacia influye en el éxito académico de diversas maneras:

- Motivación: Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a estar más motivados para aprender y persistir en tareas académicas desafiantes.
- Estrategias de aprendizaje: Estos estudiantes suelen utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas y regulan mejor su proceso de aprendizaje.
- Persistencia: La autoeficacia puede influir en la decisión de un estudiante de continuar o abandonar sus estudios. Los estudiantes con alta autoeficacia son más propensos a persistir en sus estudios a pesar de los desafíos.
- Rendimiento académico: Existe una relación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Los estudiantes que creen en su capacidad para tener éxito tienden a obtener mejores resultados académicos.

4.2.2. Engagement en el contexto de la educación superior.

A partir de la revisión de la literatura, se han encontrado diversos autores que definen engagement y lo plantean en los estudios como uno de los principales factores influyentes en la prevención del abandono en la educación superior. Varios de estos estudios toman como referente la propuesta de Schaufelli (2002) sobre el concepto de engagement, quien lo define como un estado mental positivo y satisfactorio en cuanto al trabajo, caracterizado por el vigor, dedicación y absorción en la tarea (Schaufeli et al., 2002).

En definitiva, el engagement desde el punto de vista del autor más citado en el ámbito de la psicología educacional se define de la siguiente forma:

“El engagement es un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo – cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular. El vigor se caracteriza por una gran voluntad de dedicar el esfuerzo al trabajo y la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar una sensación de entusiasmo, inspiración, orgullo, reto y significado. La absorción se caracteriza por estar totalmente concentrado y felizmente inmerso en el trabajo, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente y se experimenta desagrado por tener que dejar el trabajo (Schaufeli & Bakker, 2009)”.

En Cobo-Rendón et al (2022, p. 4), también se hace alusión a estos elementos centrales y característicos del constructo en un estudio titulado: “Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario”, definiéndolos de la siguiente forma (Cobo-Rendón et al., 2022):

- a) Vigor: altos niveles de energía, activación y persistencia en las tareas relacionadas al trabajo. Capacidad de resiliencia frente a dificultades.
- b) Dedicación: tiene que ver con un sentido de significación, entusiasmo, orgullo, entre otros. Va más allá que el solo involucramiento.
- c) Absorción: es la capacidad de estar totalmente presente en las actividades y completamente conectado con la tarea, demostrando gran focalización y concentración.

Schaufeli & Bakker (2009, p. 7), sugieren que el concepto de "engagement" debe ser diferenciándolo del "burnout". El engagement, caracterizado por vigor, dedicación y absorción, se enfoca en la energía positiva, el entusiasmo y la inmersión completa en el proceso educativo, a diferencia del burnout, que se asocia con el agotamiento emocional. La Escala Utrecht de Engagement que sugieren los autores más analizar el constructo en profundidad, mide estos aspectos del engagement a través de ítems que evalúan la energía, el sentido de significado y la concentración. Este enfoque destaca la importancia de la experiencia educativa positiva, más allá de la mera eficacia del estudiante (Schaufeli & Bakker, 2009).

Sumado a lo anterior, Appleton et al. (2008), describe igualmente el concepto de engagement, que viene a complementar lo planteado proponiendo diferentes tipos de engagement. Los autores explican que no existe consenso sobre este constructo, pero sí se evidencia que se pueden encontrar cuatro subtipos de engagement, los cuales son los más mencionados y los más influyentes en la permanencia de los estudiantes (Appleton et al., 2008). Estos son los siguientes:

- a. Engagement Académico: Se refiere a variables como el tiempo dedicado a la tarea, los créditos ganados hacia la graduación y la finalización de la tarea. Estos indicadores representan el

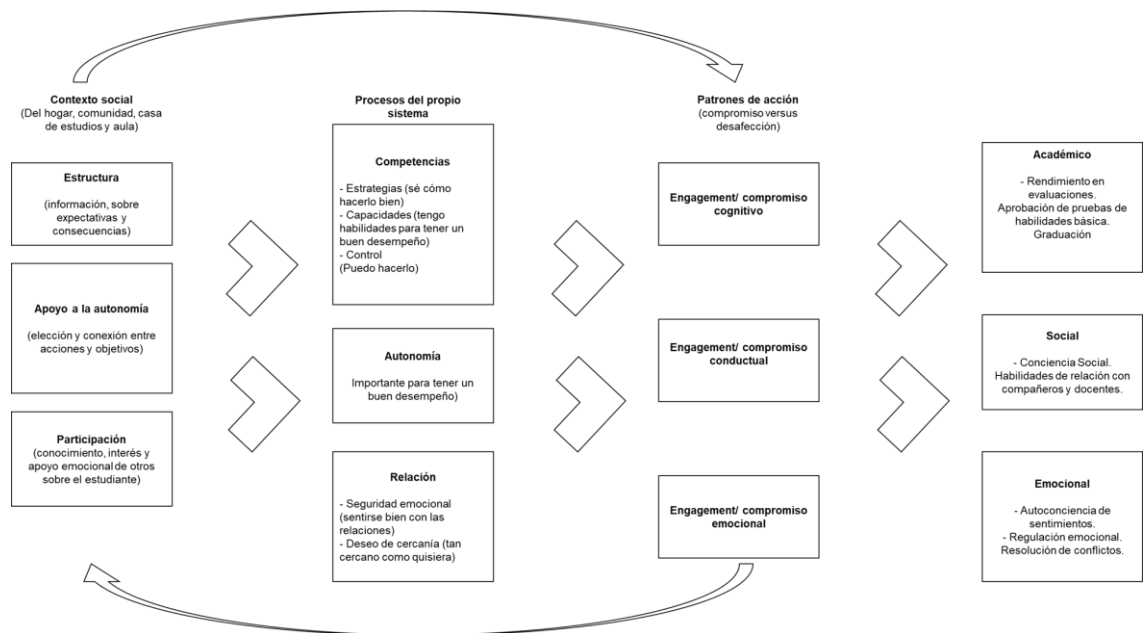
compromiso académico y están alineados con el logro del estudiante.

- b. Engagement Conductual: Incluye indicadores como la asistencia, suspensiones, participación voluntaria en el aula y participación en actividades extracurriculares. Este tipo de compromiso se refiere a la participación en la vida escolar.
- c. Engagement Cognitivo: Se centra en indicadores internos como la autorregulación, la relevancia del trabajo escolar para los esfuerzos futuros, el valor del aprendizaje, las metas personales y la autonomía. Este tipo de compromiso se relaciona con la inversión y el esfuerzo que los estudiantes dedican al trabajo de aprendizaje, reflejando el compromiso mental del estudiante.
- d. Engagement Psicológico: Involucra aspectos como los sentimientos de identificación o pertenencia y las relaciones con maestros y compañeros. Este tipo de compromiso se relaciona con las reacciones emocionales (positivas y negativas) hacia los maestros, compañeros de clase, académicos y la escuela en general. Representa el compromiso del corazón del estudiante con su entorno escolar.

Siguiendo con Appleton et al. (2008, p. 280), gráfica un modelo que lo denomina "Modelo de Procesos del Yo Aplicado a Contextos Educativos" (ver figura N° 1), que corresponde a una adaptación de varios trabajos de investigación. La figura presenta un modelo educativo integral que destaca la interacción entre el contexto social del estudiante, como el hogar y la escuela, y los procesos internos, que incluyen competencias, autonomía y relaciones interpersonales. Estos elementos influyen mutuamente en el compromiso del estudiante, tanto cognitivo como conductual y emocional, lo que a su vez determina su desempeño en tres dominios fundamentales: académico, social y emocional. El modelo sugiere que un entorno de apoyo y la promoción de la

autonomía y participación son esenciales para el éxito educativo y el desarrollo personal, subrayando la importancia de una comunidad educativa atenta y empoderadora para fomentar la excelencia y el bienestar estudiantil.

Figura N°1: Modelo de Procesos del Yo Aplicado a Contextos Educativos.



Fuente: Traducción de Appleton et al. (2008, p. 280)

En concordancia en algunos aspectos a los autores mencionados, ya en un ejemplo aplicado sobre la relevancia del engagement para la permanencia de estudiantes el contexto de la Universidad de Concepción, Maluenda et al. (2021), examinan engagement académico en estudiantes de primer año de ingeniería, destacando que las metas de aprendizaje y el sentido de pertenencia a la carrera son los principales predictores de un mayor engagement. El apoyo de pares, si bien correlaciona positivamente, no se reveló como un predictor fuerte al inicio de la carrera universitaria, lo que sugiere que su influencia puede ser más relevante en etapas posteriores. Estos hallazgos sugieren la importancia de promover una motivación autónoma y un sentido de pertenencia para fortalecer el engagement, lo cual es clave para mejorar el desempeño académico y reducir el abandono estudiantil (Maluenda et al., 2021).

Del mismo modo, Truta et al. (2018), analizó la relación entre el engagement y la intención de abandono escolar en estudiantes universitarios. Se encontró que la dedicación, una dimensión del compromiso académico, es un predictor negativo significativo de la intención de abandono, esto quiere decir que cuanto mayor es la dedicación de los estudiantes, menos probable es que tengan la intención de abandonar la universidad. Otros factores como la satisfacción académica y el contexto familiar también influyen en el engagement y la intención de abandono (Truta et al., 2018).

En conclusión, el explorar sobre el concepto de engagement en el contexto de la educación superior nos lleva a una comprensión más profunda de cómo los elementos de vigor, dedicación y absorción pueden influir significativamente en la experiencia educativa de un estudiante. Al diferenciar claramente entre el engagement positivo y el burnout, y al considerar las diversas dimensiones del engagement propuestas por Appleton et al. (2008), se abre un camino hacia una educación más empática y efectiva. Este enfoque no solo destaca la importancia de fomentar un entorno académico que nutra el compromiso y la participación activa de los estudiantes, sino que también subraya la necesidad de atender a su bienestar emocional y cognitivo. Al final, el engagement en la educación superior no es solo una meta académica, sino un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para una vida profesional y personal.

4.3 Marco empírico.

4.4.1 Investigaciones internacionales.

En primer lugar, se tendrá como referencia el estudio titulado “Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework”. Este estudio se centra en los cambios recientes en la educación superior en el contexto europeo, específicamente en Inglaterra, con un enfoque particular en la retención y participación de estudiantes no tradicionales (Cotton et al., 2017).

Este artículo analiza la retención y participación de estudiantes no tradicionales en la educación superior (ES), considerando a aquellos subrepresentados como estudiantes maduros, discapacitados, padres solteros, estudiantes de bajos ingresos y minorías étnicas. A pesar de los esfuerzos por incrementar su participación, la retención es un desafío. El estudio buscó entender los factores que afectan a estos estudiantes, utilizando un marco de resiliencia para analizar los factores de riesgos y protectores a los que se ven enfrentados (Cotton et al., 2017, pp. 63–66).

Dentro de los principales hallazgos, se logran identificar algunas categorías asociadas tanto a los factores percibidos como protectores o de riesgo por parte de los estudiantes. De esta forma, estos factores se organizan de la siguiente forma (ver tabla N°3):

Tabla N°1: Marco de resiliencia y factores asociados a la retención de estudiantes no tradicionales.

Factores protectores	Factores de riesgo
Entorno familiar (o de familia de acogida) estable.	Historia familiar abusiva o no solidaria; enfermedad en la familia.
Educación apoyada por la familia (o familia de acogida) y/o pareja.	Relación continua y deficiente con la familia o pareja; vida hogareña inestable; ruptura de la relación.
Alto rendimiento en la escuela y buena preparación para la universidad.	Bajo rendimiento escolar y/o ruta de entrada no ortodoxa.
Alta motivación intrínseca o altruista, determinación para tener éxito.	No es la primera opción de universidad; entrada a través de la admisión extraordinaria.
Amigos de la escuela que van a la universidad.	Nostalgia mientras está en la universidad; pasar períodos significativos lejos de la universidad.
Identidad positiva, autoconfianza.	Identidad negativa (a veces empeorada si el curso plantea problemas de experiencias pasadas).
Historia familiar de participación en la educación superior (HE).	Estudiante de primera generación en la educación superior.
Madurez e independencia.	Responsabilidades de cuidado, dificultades en el cuidado de los niños, pareja ausente.
Buenas habilidades académicas, buenas calificaciones al llegar.	Habilidades académicas deficientes, suspensión de módulos o de todo el año en la universidad
Relación adulta significativa dentro o fuera de la universidad.	Sin relación adulta significativa.
Tutores comprensivos y accesibles en la escuela y la universidad.	Experiencia escolar deficiente; falta de tutor personal comprensivo o profesores.
Apoyo financiero y gestión (incluyendo becas/ahorros).	Dificultades financieras (por ejemplo, falta de apoyo de la familia o becas).
Buena red de amigos y familia (especialmente en la universidad, 'compañero de estudio', etc.).	

Acceso a apoyo estudiantil mientras está en la educación superior (por ejemplo, servicio para jóvenes que han estado en acogida; servicio de discapacidad estudiantil, aprendizaje asistido por pares).	Problemas con compañeros de cuarto o amigos en la universidad, poca socialización. Renuencia a la posibilidad de buscar o aceptar apoyo de otros (demasiado autosuficiente).
Participación en actividades extracurriculares.	Participación en una cantidad significativa de trabajo remunerado.
Buena asistencia, compromiso con el aprendizaje.	Mala asistencia a las sesiones de enseñanza programadas. Mala salud física o mental, puede ser disruptiva del tiempo de estudio y la asistencia. Largo viaje al lugar de estudio. Sensación de no pertenecer a la universidad. Adicción a las drogas.

Fuente: Traducción de Cotton et al. (2017, p. 69).

El texto proporcionado aborda los desafíos y factores que afectan la retención de estudiantes en la educación superior, destacando:

- a. Desafíos identificados por los estudiantes:
 - Diversidad de la Población Estudiantil: Desafíos debido a la variada composición de los estudiantes en términos de edad, clase social y etnia, afectando la adaptación de métodos de enseñanza y apoyo.
 - Cambio Cultural: La transición de un sistema educativo elitista a uno masivo genera tensiones y desafíos en la adaptación institucional.
 - Expectativas de los Estudiantes: La mentalidad consumista y las altas expectativas de apoyo plantean desafíos para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- b. Factores que afectan la retención:
 - Factores individuales: Incluyen calificaciones de ingreso, trasfondo personal, edad, discapacidad, entre otros.
 - Apoyo institucional: La falta de apoyo adecuado, tanto académico como financiero, puede causar abandono.

- Cultura y prácticas institucionales: Tienen un impacto significativo en la retención.
- Políticas y Prácticas Diferentes: Las variaciones en la retención entre países e instituciones sugieren un papel crucial de estas políticas.
- Factores socioeconómicos: La situación económica de los estudiantes y el acceso a financiación y beneficios estatales son también influyentes.

El estudio resalta la importancia de entender y abordar los desafíos únicos de los estudiantes no tradicionales. La retención y el éxito de estos estudiantes requieren un enfoque multifacético que incluya apoyo financiero, monitoreo y compromiso educativo. Finalmente, sugiere la aplicación de un marco de resiliencia para comprender mejor la interacción entre factores individuales, institucionales y sociales en la retención y éxito estudiantil (Cotton et al., 2017, pp. 75–77).

En segundo lugar, se tomará como referencia internacional el estudio titulado "Trajectories of subject-interests development and influence factors in higher education" ("Trayectorias del desarrollo de intereses por asignaturas y factores de influencia en la educación superior"), del Dr. Steffen Wild. El estudio se desarrolló en la Universidad Cooperativa del Estado de Baden-Württemberg (DHBW) en Alemania. La muestra incluyó a 4345 estudiantes de la universidad, quienes participaron en un estudio de panel desde 2016 hasta 2019. Los estudiantes eran de diversas especialidades, incluyendo Economía, Ingeniería y Trabajo Social (Wild, 2023).

Los objetivos del estudio eran investigar las trayectorias del desarrollo de intereses en materias de estudiantes universitarios y examinar los factores que influyen en este desarrollo. El método empleado fue un estudio de panel longitudinal, donde se recolectaron datos de 4345 estudiantes a lo largo de tres años. La técnica de recolección de datos implicó encuestas en línea que los estudiantes completaban en diferentes momentos de su carrera

universitaria. Estas encuestas abarcaban aspectos como intereses en materias, experiencias académicas y factores personales (Wild, 2023, p. 83).

Los resultados del estudio mostraron que la evolución de los intereses de los estudiantes en materias específicas es altamente variable y está influenciada por varios factores. Se identificaron patrones distintos de interés en materias, con algunos estudiantes mostrando un declive en su interés a lo largo del tiempo y otros manteniendo un alto nivel de interés consistentemente. Además, factores como el género, las calificaciones de ingreso, la especialidad académica y las aspiraciones profesionales demostraron tener una influencia significativa en estas trayectorias de interés. Estos hallazgos sugieren que los intereses de los estudiantes no son estáticos y pueden cambiar considerablemente durante su educación superior (Wild, 2023, pp. 88–89).

La conclusión del estudio subraya la necesidad de un enfoque educativo personalizado en la educación superior, adaptado a las cambiantes trayectorias de interés de los estudiantes. Destaca la importancia de considerar factores como género, rendimiento académico previo, especialización y metas profesionales en la planificación de la enseñanza y la orientación. Estos hallazgos apuntan a la relevancia de estrategias educativas que respondan de manera dinámica a las necesidades individuales de los estudiantes para optimizar su compromiso y éxito académico (Wild, 2023, p. 91).

En tercer lugar, se tendrá como referencia internacional el estudio realizado en el contexto Latinoamérica, puntualmente en Brasil. El trabajo se titula "Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores" (Permanencia estudiantil y éxito académico: la voz de los actores) y escrito por Pricila Kohls-Santos (2022), tuvo como objetivo principal analizar las perspectivas de estudiantes y docentes sobre la permanencia estudiantil en la educación superior. El estudio se enfoca en comprender las variables relacionadas con la permanencia estudiantil y cómo estas influyen en los

desafíos del contexto emergente de la educación superior. La metodología empleada en la investigación es la de un estudio de caso con un enfoque mixto, tanto cualitativo como cuantitativo. Sin embargo, este artículo presenta específicamente los resultados de la etapa cualitativa de la investigación (Kohls-Santos, 2022).

La metodología incluyó grupos focales con la participación de profesores y estudiantes de una institución pública de enseñanza superior en el sur de Brasil. Para el análisis de los datos recopilados en los grupos focales, se optó por un enfoque de análisis textual discursivo. Este proceso implicó movimientos de desconstrucción, fragmentación y desorganización del texto para establecer nuevas comprensiones. Utilizó el software Nvivo (versión 11) para organizar los datos para análisis, así como para conocer y visualizar la recurrencia de términos e inferencias de los participantes, realizando la correlación de los datos recogidos con la teoría (Kohls-Santos, 2022, pp. 5–6).

El estudio destaca la importancia del engagement, la motivación personal, y las actividades extracurriculares. Se identifican factores clave como la relación entre estudiantes y docentes, y la participación del estudiante en su formación. Las respuestas de docentes y estudiantes subrayan la necesidad de crear vínculos sólidos y un cambio paradigmático en la educación. El estudio sugiere estrategias para reducir el abandono y promover un cambio en la educación, colocando al estudiante como un participante activo y a los profesores y las instituciones como responsables de la transformación educativa. Dentro de las estrategias para mejorar la permanencia y el éxito estudiantil en la educación superior destaca lo siguiente: fortalecer la relación entre docentes y estudiantes, fomentar la participación de los estudiantes en su proceso formativo, y desarrollar un enfoque educativo más integrador y personalizado. Además, se enfatiza la importancia de actividades extracurriculares y el compromiso (engagement) de los estudiantes en su educación. Las propuestas buscan promover un cambio en la cultura

educativa, orientándola hacia un mayor apoyo y compromiso con el estudiante (Kohls-Santos, 2022, p. 12).

4.4.2 Investigaciones nacionales.

A nivel local en primer lugar se seleccionó el estudio cuyo título es "Higher education and ethnicity: A case study with Aymara students" (Educación superior y etnicidad: Un estudio de caso con estudiantes Aymara). El estudio se desarrolló en la región norte de Chile, y la muestra consistió en estudiantes universitarios pertenecientes a la etnia Aymara, un grupo subrepresentado en el contexto de la educación superior (Álvarez & Storey, 2021).

Los objetivos del estudio incluyen entender las estrategias que los estudiantes Aymara han desarrollado para superar vulnerabilidades en el acceso y permanencia en la educación superior. Metodológicamente, el estudio emplea un enfoque de caso en regiones del norte de Chile, utilizando entrevistas biográficas para construir narrativas sobre las experiencias universitarias de los estudiantes. Las técnicas de recolección de datos implican un enfoque cualitativo, destacando el valor de las historias personales y la influencia de factores externos en la educación (Álvarez & Storey, 2021, p. 192).

Los resultados principales del estudio incluyen la identificación de factores clave que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes Aymara en la educación superior. Estos factores destacan la importancia de una educación superior inclusiva y adaptada a las necesidades y contextos culturales de los estudiantes indígenas (Álvarez & Storey, 2021, pp. 194–197). Estos factores son los siguientes:

- a) Redes de apoyo externas: La familia y la comunidad juegan un papel crucial en el éxito educativo de estos estudiantes, proporcionando apoyo emocional y práctico.
- b) Espacios socioafectivos externos: La interacción con pares, mentores y figuras significativas fuera de la institución educativa contribuye significativamente a su desarrollo académico.

- c) Enfoque intercultural en la educación: La necesidad de un enfoque educativo que reconozca y valore la diversidad cultural y las experiencias de vida de los estudiantes Aymara.

Las conclusiones del estudio subrayan la importancia de comprender las experiencias únicas y los desafíos que enfrentan los estudiantes Aymara en la educación superior. Se resalta la necesidad de adoptar un enfoque intercultural en la educación, valorando la diversidad y las experiencias de vida de estos estudiantes. Además, enfatiza el rol crucial de las redes de apoyo externas, como la familia y la comunidad, en el éxito educativo de los estudiantes Aymara. Estos hallazgos sugieren la importancia de un enfoque educativo más inclusivo y adaptativo (Álvarez & Storey, 2021, p. 198).

Finalmente, el último estudio que se tendrá como referencia se titula “Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile”. Este estudio se llevó a cabo en la provincia de Bío Bío, Chile, y se enfocó en una muestra de 180 estudiantes de secundaria de nueve liceos diferentes. La investigación se centró en examinar las trayectorias educativas y de vida de estos jóvenes en un contexto de pobreza socioeconómica (Suckel & Chiang, 2021).

El estudio identificó tres tipos de trayectorias estudiantiles en contextos de pobreza socioeconómica: definidas, difusas e indefinidas. Estas se caracterizan por las diferencias en metas, expectativas y enfoques hacia el futuro. Los resultados muestran que factores como el contexto familiar, las experiencias escolares y las expectativas personales influyen en estas trayectorias. Las conclusiones resaltan la importancia de un enfoque educativo integral que considere el contexto socioeconómico de los estudiantes y ofrezca apoyo personalizado para potenciar su desarrollo y logros académicos (Suckel & Chiang, 2021, pp. 13–18).

5. Metodología de investigación.

5.1 Metodología.

La metodología que seguirá este estudio será cualitativa. Según Verd & Lozares (2016), este tipo de método se caracteriza por lo siguiente:

“El enfoque cualitativo se trabaja con un pequeño número de unidades o incluso con una sola, con el objetivo de analizar un gran volumen de información para cada unidad seleccionada. Esta mayor información permite obtener una descripción rica en los hechos y fenómenos estudiados y, por lo tanto, también un análisis detallado de los mecanismos y procesos causales que se sitúan en la base de dichos fenómenos. Por otro lado, el uso de la formalizaciones o matemáticas, o simplemente el uso del lenguaje verbal como modo de recoger la información, consigue evitar las simplificaciones excesivas que en algunas ocasiones se producen en el abordaje cuantitativo, y a su vez, facilita situar contextualmente los fenómenos estudiados y las unidades analizadas” (Verd & Lozares, 2016, p. 27) .

La metodología de investigación en ciencias sociales más pertinente para responder a las preguntas de investigación mencionadas sería la investigación cualitativa. Esta metodología se basa en la recopilación y análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, para comprender en profundidad de las experiencias, percepciones y desafíos de los estudiantes del PACE-UdeC.

En la investigación cualitativa, se considera que los individuos o grupos sociales son los actores principales de la acción y la interacción en la realidad que se estudia. Esto significa que se valora la importancia de comprender las perspectivas y significados que los participantes le dan a sus acciones. Se enfatiza que, en la investigación cualitativa, el investigador debe sumergirse en la realidad social estudiada, lo que implica estar presente y participar en

cierta medida en la vida de los sujetos investigados. Sin embargo, esta inmersión debe ser flexible, controlada y limitada. El investigador también debe reflexionar críticamente sobre cómo su presencia y participación pueden afectar a los sujetos investigados. Esto implica considerar cómo su intervención puede influir tanto durante su presencia en el campo de estudio como después de que haya finalizado su trabajo de investigación (Verd & Lozares, 2016, p. 28).

5.2 Método.

El método narrativo-biográfico (Valles, 2007), puede ser apropiado para un estudio que investiga las trayectorias exitosas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Dentro de las ventajas del uso del método narrativo biográfico destacan la posibilidad de identificar fácilmente relaciones causales el relato favorece la identificación de factores causales en relación con el fenómeno estudiado. Se revelan aquellos elementos que subjetivamente han sido más relevantes para explicar el desarrollo dónde determinado acontecimiento, tanto los vinculados a la agencia como a las constricciones que han limitado las acciones del sujeto (Verd & Lozares, 2016).

A través del método narrativo biográfico, se buscará explorar las experiencias y eventos que han moldeado las creencias de autoeficacia y el nivel de engagement de los estudiantes. Las entrevistas narrativas permitirán recopilar experiencias de los estudiantes en diferentes etapas de su trayectoria académica, proporcionando una comprensión profunda de cómo la autoeficacia y el engagement han influido en su éxito académico.

A continuación, se detallarán los elementos que deben tenerse en cuenta en el método narrativo-biográfico, los cuales están desarrollados en el manual de Verd & Lozares (2016) titulado "Introducción a la Investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas".

Este método se enfoca en las narrativas, que son discursos caracterizados por una secuencia temporal de eventos, una temática común con un sujeto presente a lo largo de la narrativa, cambios o transformaciones en los estados

(transiciones), una unidad de acción y una relación causal entre los cambios (p. 185). El método narrativo-biográfico se destaca por su enfoque longitudinal en el tiempo, con el objetivo de obtener información que abarca un período temporal específico. No es necesario que cubra toda la vida de una persona; puede ser un período más corto (p. 186). En este estudio, nos centraremos precisamente en el período específico de la trayectoria de un estudiante en la educación superior, desde la transición a la vida universitaria, su permanencia en ella, hasta su etapa de titulación.

El manual mencionado diferencia entre dos enfoques biográficos principales según la fuente de información. El "relato de vida" (life story) se basa en la narración en primera persona de un individuo. Por otro lado, está la "historia de vida" (life history), que implica corroborar esa información con documentos personales o fuentes externas (p. 187). Para este ejercicio, optaremos por un enfoque centrado en los relatos de vida.

En la investigación biográfica, se hace una distinción importante entre la "vida narrada" y la "vida vivida". La "vida narrada" se refiere a cómo las personas eligen y presentan sus recuerdos desde su perspectiva actual, siguiendo una lógica causal y utilizando elementos relevantes del pasado. Por otro lado, la "vida vivida" se refiere a los hechos reales que una persona ha experimentado y que sirven como base para su relato. Es esencial comprender que las narraciones biográficas representan eventos pasados desde la perspectiva del presente, pero esto no implica que se inventen biografías. La tarea del investigador es descubrir los eventos subyacentes y construir una línea temporal coherente. Esta distinción permite analizar tanto cómo se cuentan los eventos (vida narrada) como los eventos mismos narrados (vida vivida). En el primer caso, se considera que la narración refleja aspectos culturales, sistemas de significado y la identidad del individuo. En el segundo caso, el enfoque se centra en acceder objetivamente a la realidad detrás de la narración, utilizando diversas fuentes si es necesario (pp. 188-189).

5.3 Tipo de estudio.

La orientación cualitativa se ha centrado tradicionalmente en la comprensión, haciendo hincapié en la intuición, la empatía y la interpretación contextual. Esto implica una integración dialógica entre el investigador y el investigado, así como la habilidad de sintetizar y detectar coherencias y contradicciones. Sin embargo, si consideramos la "explicación" como la descripción detallada de los mecanismos causales en lugar de la generación de leyes universales, la orientación cualitativa también puede explicar fenómenos. De hecho, las explicaciones cuantitativas en las ciencias sociales a menudo se basan en correlaciones entre variables y no abordan adecuadamente las complejas relaciones y dimensiones temporales de los fenómenos sociales. El enfoque cualitativo es más adecuado para abordar estas complejidades (Verd & Lozares, 2016, p. 29).

Es por esto por lo que el presente estudio se define como de tipo explicativo. Siguiendo con Verd & Lozares (2016, p. 87), la investigación explicativa busca identificar las causas de un fenómeno, y aunque a menudo se asocia con la investigación cuantitativa, la comprensión empática y la descripción causal también pueden ser efectivas en este proceso, especialmente cuando se trata de aspectos cognitivos, simbólicos o fenómenos que se desarrollan gradualmente a lo largo del tiempo.

Al considerar la siguiente investigación como de tipo explicativo, se buscará no solo comprender, sino también identificar las causas y factores subyacentes que han contribuido al éxito de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Concepción a través del programa PACE-UdeC en los periodos 2017 y 2018. Este enfoque cualitativo permite explorar a fondo las experiencias de los estudiantes, evaluar el impacto del acompañamiento del PACE-UdeC y analizar las complejas interacciones entre factores cognitivos y emocionales en el logro de sus trayectorias educativas. Además, nos brinda la oportunidad de documentar de manera detallada sus trayectorias educativas y personales, lo que enriquecerá nuestra comprensión de los

procesos involucrados en el éxito académico y la permanencia en la universidad.

5.4 Diseño muestral.

En cuanto al muestreo utilizado para la siguiente investigación será no probabilístico intencionado, de tipo opinático y por cuotas (Vieytes, 2004). Vieytes (2004): “En el muestreo opinático el investigador selecciona a los informantes siguiendo criterios estratégicos personales en función de los objetivos del estudio y su conocimiento de la situación” (p.645). “El muestreo por cuotas es una forma de diseño estratificado, en la cual la selección final de los casos dentro del estrato no es aleatoria” (p.648)

Criterios de Selección: Estudiantes PACE habilitados que hayan hecho uso efectivo del cupo PACE, cuya situación académica se encuentre en “proceso de titulación” o “Titulado”. Considera la capacidad de los estudiantes para continuar y completar su educación superior, a pesar de los desafíos.

Criterio de estratificación: Preliminarmente se seleccionó al menos un estudiante para cada uno de los estratos definidos por el área del conocimiento. Estas áreas son las siguiente:

1. Ciencias básicas: que contempla las carreras de agronomía, astronomía, auditoría, bioingeniería, geología, ingeniería agroindustrial, ingeniería ambiental, ingeniería comercial, ingeniería en conservación de recursos naturales, ingeniería estadística, ingeniería forestal, ingeniería geomática, química y farmacia y químico analista.
2. Ciencias de la educación: que contempla las carreras de educación diferencial, educación general básica, educación parvularia, pedagogía artes plásticas, pedagogía educacional musical, pedagogía en educación física, pedagogía en español, pedagogía en filosofía, pedagogía en inglés, pedagogía en matemática, pedagogía historia y geografía.

3. Ingenierías: que contempla las carreras de ingenierías civiles con mención en civil, plan común, aeroespacial, agrícola, biomédica, minas, eléctrica, electrónica, telecomunicaciones, industrial, informática, mecánica, metalúrgica y química
4. Ciencias sociales y humanidades: que contempla las carreras de arquitectura, artes visuales, ciencias políticas y administrativas, derecho, geografía, licenciatura en historia, periodismo, psicología, trabajo social y traducción/interpretación en idiomas extranjeros.
5. Ciencias de la salud: que contempla las carreras de enfermería, fonoaudiología, kinesiología, medicina, medicina veterinaria, nutrición y dietética, obstetricia y puericultura, odontología y tecnología medica

En relación con el tamaño de la muestra, esta debe ser suficiente para que el investigador tenga la sensación de que ha aprendido todo lo que debía aprender. En este sentido, más que preocuparse por el número de unidades, se debería priorizar la calidad de la información de las unidades seleccionadas. Cuando se afirma que en las investigaciones cualitativas se logra calidad en lugar de amplitud, se está indicando que el campo de análisis debe ser acotado, para evitar una diversidad excesiva e inabordable (Johnson, 2002, en Verd & Lozares p. 131-133).

A pesar de lo anterior, también se tendrá en consideración de igual forma el principio de saturación al determinar la cantidad de entrevistados (Graser & Strauss, 1967, en Valles, 2007, p. 214), lo que significa que, en caso de no encontrar datos adicionales que permitan al investigador desarrollar propiedades de categoría, se detendrá el proceso (p. 215).

5.5 Técnicas de recolección de información.

Entrevistas narrativas.

Los datos cualitativos se recogerán mediante entrevistas de tipo narrativas. Las entrevistas narrativas se centran en recopilar relatos personales y experiencias de los participantes, con el objetivo de comprender cómo construyen y dan sentido a sus vidas. En una entrevista de estas características el investigador establece una relación cercana con el participante y le anima a contar su historia de vida de manera detallada y en orden cronológico. El entrevistador utiliza preguntas abiertas y sigue el flujo narrativo del participante, permitiendo que se expresen libremente (Verd & Lozares, 2016).

Existen varias variantes de entrevistas narrativas. Una alternativa es formular una primera pregunta muy abierta que desencadene en un relato contado espontáneamente y sin interrupciones (p. 200). Una forma de hacerla más interactiva es proseguir mediante un estilo y número de preguntas cercanas a las entrevistas semiestructurada y por lo tanto el formato sería cercano al formato de la entrevista episódica (p. 201). Esta variante es una entrevista narrativa que combina preguntas narrativas y preguntas semiestructuradas, lo que facilita la obtención de conocimiento tanto episódico como semántico de la persona entrevistada. Este formato es más adecuado para proyectos de pequeña escala o limitados en tiempo, o cuando se parte de un marco teórico bien desarrollado, como en enfoques deductivos (p. 199).

Como se acaba de precisar, en este estudio, la recolección de datos se realizará a través de entrevistas narrativas, llevadas a cabo mediante la plataforma Microsoft Teams, una herramienta de videoconferencia financiada y proporcionada por la Universidad de Concepción. La elección de esta plataforma se debe a la barrera geográfica existente entre el investigador y los participantes, así como a la situación actual de los estudiantes, muchos de los cuales ya no se encuentran físicamente en el campus universitario debido a que han finalizado sus estudios o están en la etapa de titulación.

El uso de Teams no solo permite superar las limitaciones de distancia, sino que también ofrece una plataforma confiable y segura para realizar entrevistas en profundidad. Además, la plataforma posibilita la grabación de las sesiones, asegurando que no se pierda ningún detalle importante durante el análisis posterior de los datos. Cabe destacar que estas grabaciones se realizarán respetando la privacidad y confidencialidad de los participantes y con su consentimiento explícito, conforme a los principios éticos de la investigación que se detallarán en los próximos apartados.

La decisión de no realizar entrevistas presenciales se basa además en la falta de recursos para el traslado del entrevistador, lo que hace inviable la posibilidad de entrevistas cara a cara. Sin embargo, se ha considerado que el uso de entrevistas por videoconferencia no disminuirá la calidad ni la profundidad de las respuestas obtenidas, permitiendo así una recolección de datos efectiva y eficiente, adecuada para el análisis cualitativo propuesto en este estudio.

5.6 Identificación de temas y elaboración de guías para la recolección de información.

En el entendido que la principal fuente de información se llevará a cabo a través de entrevistas narrativas, estas comenzarán con una introducción cuidadosa, donde el investigador establece un ambiente de confianza y respeto. Se presenta al entrevistado, explicando con claridad el propósito de la investigación y asegurando la confidencialidad y el anonimato de la información compartida. Es esencial obtener el consentimiento del entrevistado para grabar la conversación, destacando cómo se utilizarán los datos recopilados en el estudio.

Una vez establecida la base la entrevista se inicia con una pregunta de apertura amplia y abierta. Esta pregunta está diseñada para invitar al entrevistado a compartir su historia desde el momento en que consideró asistir a la universidad hasta su situación actual. El objetivo es que el entrevistado

comience a contar su historia en sus propios términos, marcando el tono para un relato personal y detallado.

A medida que la narración se desarrolla, el investigador guía al entrevistado con preguntas narrativas detalladas. Estas preguntas están cuidadosamente formuladas para profundizar en aspectos específicos de la experiencia del entrevistado, siguiendo el hilo de su relato inicial. El objetivo es explorar momentos, eventos o experiencias particulares que el entrevistado considere significativos en su trayectoria académica.

En la siguiente fase, el investigador se enfoca en preguntas específicas sobre los factores de permanencia y éxito. Estas preguntas buscan identificar y comprender los factores que han contribuido al éxito y la permanencia del entrevistado en la universidad, incluyendo la influencia del programa PACE-UdeC. Aquí, el entrevistado tiene la oportunidad de reflexionar sobre las razones de su éxito académico y el apoyo recibido.

Las preguntas sobre autoeficacia y engagement se introducen para explorar estos conceptos clave y cómo han impactado en la experiencia universitaria del estudiante. El investigador indaga sobre cómo los entrevistados se sienten acerca de sus capacidades y su nivel de compromiso con sus estudios y actividades universitarias.

La entrevista luego se desplaza hacia preguntas sobre adaptación y desafíos. Aquí, el enfoque es comprender cómo el entrevistado se ha adaptado a los desafíos de la vida universitaria, abordando los obstáculos enfrentados y las estrategias de afrontamiento empleadas.

Hacia el final, la conversación se orienta hacia la conclusión y el futuro. El investigador invita al entrevistado a reflexionar sobre su desarrollo y crecimiento desde que ingresó a la universidad y a compartir sus expectativas y aspiraciones para el futuro después de la graduación.

Finalmente, la entrevista concluye con un cierre. El investigador agradece al entrevistado por su tiempo y valiosa contribución, ofreciendo la oportunidad

de agregar comentarios finales o clarificar puntos que hayan surgido durante la conversación. Este momento también sirve para reafirmar la importancia de la contribución del entrevistado al estudio y para asegurar nuevamente la confidencialidad y el tratamiento ético de la información proporcionada.

Los aspectos para considerar en la entrevista serán los siguientes⁵:

Tabla N°2: Temas generales y los subtemas correspondientes a la entrevista narrativa.

Temas Generales	Subtemas	Descripción/Objetivo de los subtemas
Introducción y Contexto	Consentimiento y Confidencialidad	Obtener consentimiento para grabar y asegurar la confidencialidad de la información.
	Propósito de la Investigación	Explicar el objetivo y la relevancia de la entrevista.
Relato Personal	Experiencias Iniciales en la Universidad	Comprender las primeras impresiones y experiencias al ingresar a la universidad.
	Adaptación a la Vida Universitaria	Explorar cómo los entrevistados se adaptaron a la nueva etapa educativa y personal.
Factores de Permanencia	Factores Contribuyentes al Éxito	Identificar elementos clave que contribuyeron al éxito y permanencia del estudiante en la universidad.
	Influencia del Programa PACE-UdeC	Evaluar el impacto del programa PACE-UdeC en la experiencia y el éxito del estudiante.
Autoeficacia y Engagement	Niveles de Autoeficacia	Investigar la percepción del estudiante sobre sus capacidades y habilidades académicas.
	Participación y Compromiso	Explorar el grado de engagement y participación en actividades universitarias.
Desafíos y Estrategias	Superación de Obstáculos	Comprender los desafíos enfrentados y cómo los estudiantes los superaron.
	Estrategias de Afrontamiento	Identificar las estrategias utilizadas para manejar y superar los desafíos académicos y personales.
Reflexión y Futuro	Desarrollo y Crecimiento Personal	Reflexionar sobre el crecimiento personal y académico desde el ingreso a la universidad hasta la actualidad.
	Expectativas y Aspiraciones Post-Graduación.	Discutir las expectativas y planes del estudiante para el futuro después de la universidad.
Cierre	Agradecimientos y Oportunidad de Añadir Comentarios	Agradecer al entrevistado por su participación y ofrecer la oportunidad de añadir cualquier comentario o clarificación adicional.

Fuentes: Elaboración propia (2024).

⁵ Para más detalle sobre la pauta de entrevista ver [Anexo N° 1: Pauta de entrevista](#).

5.7 Análisis de la información.

Existen, habitualmente, dos caminos para llevar a cabo la etapa de análisis del material narrativo en el contexto de la investigación narrativa biográfica. Por un lado, se encuentran los análisis e informes centrados en los casos; por otro, los análisis e informes centrados en los temas. Desde el enfoque de análisis centrado en los casos, el objetivo es estudiar las narrativas de manera individual, considerando cada caso en su totalidad como una unidad de análisis. Este enfoque busca comprender profundamente las experiencias de cada participante, explorando cómo se desarrollan sus trayectorias y cómo se entrelazan elementos biográficos, sociales y contextuales. En cambio, el análisis centrado en los temas organiza y agrupa las narrativas con base en categorías o temas comunes que emergen del análisis de los relatos. Este enfoque se orienta a identificar patrones, tendencias o puntos en común que se repiten en las historias de distintos participantes (Valles, 2007, pp. 163, 167) .

Sin embargo, siguiendo lo planteado por Negré (1986, citado en Valles, 2007, p. 271), en la presente investigación se optará por un enfoque intermedio entre ambos extremos analíticos. Por tanto, se empleará una doble perspectiva de análisis-síntesis del material narrativo. En primer lugar, se realizará una exposición abreviada de cada caso, correspondiente a las trayectorias de los estudiantes entrevistados. Posteriormente, se concretará una generalización temática. Según Valles (2007), esta aproximación permite al lector disponer de las trayectorias completas de los estudiantes, lo que le facilita elaborar sus propias interpretaciones sobre cada caso, al mismo tiempo que accede al análisis e interpretación proporcionados por el autor del estudio.

Como primera perspectiva analítica, se presentarán la reconstrucción de los relatos autobiográficos de cada estudiante. Esta etapa implicará una labor de edición de las entrevistas originales, reorganizándolas según el guion temático establecido previamente. Este procedimiento busca darles un orden por temas y, a la vez, enriquecer las discusiones finales (Valles, 2007, p. 273).

En cuanto a la segunda perspectiva, se tomará como referencia a Pujadas (2002), quien considera los relatos biográficos como registros de fenómenos sociales susceptibles de ser categorizados y clasificados en categorías analíticas abstractas. En esta etapa, con el objetivo de concretar una generalización temática, se aplicará un enfoque de análisis de contenido. Este método busca describir de manera objetiva y sistemática los contenidos extraídos de los textos, transformando los fenómenos sociales en datos científicos. Dichos datos deben cumplir con características como objetividad, reproducibilidad, susceptibilidad de medición y cuantificación, significación teórica sistemática y capacidad de generalización (Pujadas, 2002, p. 73).

Para efectos de este estudio, se realizará un análisis del contenido y se tomará como referencia lo establecido como procedimiento analítico propuesto en la “grounded theory” (teoría fundamentada), cuyos principales autores de referencia son Glaser & Strausse (1967), y que se desarrolla en detalle en Valles (2007), en su libro titulado “Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional” (Valles, 2007). En este marco, si bien en la teoría fundamentada no se usa la expresión de análisis del contenido, sino que más bien se habla de codificación, es claro que se refiere a lo mismo, es decir al procedimiento sistemático de conversión de textos en formatos cuantificables (p. 347).

Lo anterior se sintetiza en las fases del procedimiento analítico de comparación constante, conocido también como “Método de Comparación Constante” (MCC), el que conlleva las siguientes operaciones: pasar los datos brutos a las categorías iniciales, o codificación abierta (p.349); Búsqueda sistemática de propiedades y registro de notas teóricas, que conlleva otra modalidad de codificar, la axial (p. 350); Integración de sus categorías y sus propiedades (p. 352); Delimitación de la teoría (p. 354); Y la escritura de la teoría (p. 356).

Para la asistencia y apoyo en el procesamiento de la información se utilizará el paquete informático ATLAS.ti, el que ayudará a organizar mejor la

información, recuperarla de forma más fácil y visualizarla de mejor manera (Verd & Lozares, 2016, p. 316).

5.8 Aspectos éticos.

Se considera que los códigos éticos establecidos en los estudios tradicionales adquieren un carácter distinto en los de tipo cualitativo, ya que estos persiguen más activamente la protección de la persona entrevistada. En este contexto, se reconocen estándares éticos habituales en estudios de este tipo, de los cuales se pueden identificar tres (Valles, 2007, p. 104):

- Privacidad: Respetar la privacidad significa asegurarse de que los participantes se sientan cómodos y seguros al compartir sus experiencias en un entorno confidencial.
- Confidencialidad: Mantener la confidencialidad implica proteger la identidad de los participantes y sus respuestas, evitando su divulgación sin su consentimiento.
- Consentimiento: Obtener el consentimiento significa obtener el permiso informado y voluntario de las personas antes de incluirlas en el estudio, asegurándose de que estén plenamente informadas y no se sientan presionadas para participar.

5.9 Planificación de la diseminación de los resultados.

Se logran visualizar tres propósitos de la diseminación de los resultados del presente estudio. Esta el informar a las partes interesadas sobre los hallazgos, fomentar el diálogo y la reflexión sobre las prácticas educativas actuales, y proponer recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la experiencia y el éxito estudiantil. El alcance de esta diseminación se proyecta a varios tipos de audiencias, incluyendo autoridades universitarias y administradores del programa PACE-UdeC, investigadores y académicos en el campo de la educación superior y la comunidad estudiantil. Estas audiencias serán alcanzadas a través de una variedad de métodos y canales.

Para asegurar una diseminación efectiva, se buscará la oportunidad de realizar una publicación académica, además de presentarlos en el Congreso Latinoamericano sobre el ABandono en la Educación Superior (CABES) y en el encuentro anual con directores de los establecimientos PACE para compartir los hallazgos. Además, se elaborará un informe ejecutivo y posterior presentación dirigida a los administradores del programa y a las autoridades universitarias para promover cambios informados y basados en datos.

El compromiso con una audiencia más amplia se promoverá a través de redes sociales, mediante la elaboración de cápsulas testimoniales, con la debida autorización de los participantes del estudio, con la finalidad de aumentar la conciencia pública sobre la importancia de las políticas de acción afirmativa y la retención estudiantil en la educación superior.

5.10 Criterios de rigor de la investigación.

Se tomarán en consideración los criterios alternativos de Lincoln & Guba (1985) citado en Verd & Lozares (2016, p. 345), de los cuales se proponen cuatro criterios que se resumen de la siguiente forma:

- Credibilidad: La credibilidad se refiere a la confianza en los resultados de una investigación. Se logra mediante una presencia constante en el campo, observación continua, uso de múltiples métodos, discusión crítica con otros investigadores y búsqueda de evidencia que respalde los hallazgos. La saturación teórica es un indicador de credibilidad.
- Transferibilidad: La transferibilidad se trata de la capacidad de aplicar los resultados de un estudio en diferentes contextos. Para lograrla, se deben describir detalladamente todos los procedimientos utilizados en la investigación y hacer transparentes los datos y razonamientos teóricos, permitiendo que otros comprendan y apliquen los hallazgos en situaciones similares.

- Dependencia: La dependencia se refiere a la capacidad de verificar y replicar una investigación. Se alcanza a través de un proceso de auditoría externa, en el cual otros investigadores revisan los datos, métodos y decisiones tomadas durante el proceso. La documentación y sistematización adecuadas son esenciales para permitir que la lógica de la investigación sea comprensible y verificable.

Capítulo 2: Análisis y presentación de los resultados.

1. Análisis de los resultados.

1.1. Antecedentes generales de los entrevistados.

Tabla Nº 3: Antecedentes generales de los estudiantes entrevistados.

Estudiantes	Año ingreso	Área	Carrera	Facultad	Vía ingreso	Prefe.	Grupo Dependencia	Quintil	Punt. leng.	Punt. matemáticas	Punt. NEM	NEM	Situación actual
Entrevista Nº 1	2017	Sociales y humanidades	Administración pública y ciencia política	Cs jurídicas y sociales	PACE	2	Municipal	1-2	494	264	775	6,75	Titulada
Entrevista Nº 2	2018	Educación	Educación diferencial.	Escuela de educación	PACE	1	Particular subvencionado	1-2	510	507	775	6,75	Titulada
Entrevista Nº 3	2018	Ingeniería	Ingeniería civil	Ingeniería	PACE	1	Municipal	4	663	730	801	6,88	Titulado
Entrevista Nº 4	2017	Ciencias básicas	Ingeniería ambiental	Ingeniería agrícola	PACE	1	Municipal	1-2	534	638	719	6,48	Titulada
Entrevista Nº 5	2017	Sociales y humanidades	Artes visuales	Humanidades y arte	PACE	1	Municipal	3	579	494	734	6,55	Titulada
Entrevista Nº 6	2017	Ingeniería	Ingeniería civil eléctrica	Ingeniería	PACE	1	Municipal	1-2	516	642	770	6,73	Titulado
Entrevista Nº 7	2017	Ingeniería	Ingeniería civil	Ingeniería	PACE	1	Municipal	1-2	650	799	770	6,73	Titulado
Entrevista Nº 8	2017	Educación	Educación parvularia	Educación	PACE	3	Municipal	1-2	410	469	723	6,5	Titulada
Entrevista Nº 9	2017	Salud	Fonoaudiología	Medicina	PACE	1	Municipal	1-2	521	439	795	6,85	Titulada
Entrevista Nº 10	2018	Salud	Nutrición y dietética	Farmacia	PACE	1	Municipal	3	612	668	791	6,83	Titulada
Entrevista Nº 11	2018	Ciencias básicas	Geología	Ciencias Químicas	PACE	1	Municipal	1-2	775	730	795	6,85	Titulado

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los participantes del estudio son exestudiantes que ingresaron a la UdeC, por medio del programa PACE-UdeC, en los años 2017 y 2018. Proviene de contextos educativos y socioeconómicos similares. En su mayoría cursaron estudios secundarios en establecimientos municipales y pertenecen a los 2 primeros quintiles de mayor vulnerabilidad según el Registro Social de Hogares. En cuanto a su elección de carrera representan a diversas áreas disciplinares, que van desde la ingeniería y las ciencias básicas hasta la educación, salud y humanidades.

Desde el punto de vista de los antecedentes académicos de acceso de los estudiantes, los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), destaca que en matemáticas varios estudiantes alcanzaron resultados sobresalientes, llegando a los 799 puntos. Sin embargo, los puntajes en lenguaje presentan una mayor dispersión, siendo el desempeño más bajo 410 puntos. Este contraste deja entrever los desafíos que pudiesen haber enfrentado los estudiantes en cuanto a las brechas de consecución de contenidos, ya que en muchos casos estos puntajes son inferiores a los que se solicita como requisito mínimo para acceder a las carreras de manera regular.

En cuanto a su desempeño previo, los promedios de Notas de Enseñanza Media (NEM), da cuenta de la existencia de calificaciones que fluctúan entre el 6,4 y 6,8. Esto refleja un nivel de rendimiento destacado en su etapa secundaria, y que luego que educación terciaria fueron capaces de consolidar su potencial. Además, desde el punto de vista de la preferencia de postulación, el registro muestra que la mayoría de los estudiantes postuló y quedó seleccionado en su primera opción de carrera, esto de luces de una cierta claridad en sus aspiraciones vocacionales previo al ingreso de la universidad.

Las áreas de estudio que cursaron los estudiantes son diversas, donde destacan las Ingenierías, Civil y Eléctrica, junto a carreras de la salud como Fonoaudiología y Nutrición. También hay presencia en el ámbito de la educación, con estudiantes que cursaron estudios en Educación Diferencial y Educación Parvularia, así como en ciencias básicas con un estudiante que egresó de Geología.

Finalmente, los estudiantes provienen de diferentes facultades, incluyendo Ingeniería, Ciencias Químicas, Medicina, Educación y Humanidades, esto permite que exista una mayor diversidad de trayectorias en el estudio. Esta representación amplia, contribuye a contar con un abanico de experiencias y perspectivas.

1.2. *Exposición abreviada de cada caso: trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados.*

Lo que se presentará a continuación ofrece una síntesis de cada participante, partiendo por una contextualización de su trayectoria desde el momento de la elección universitaria hasta sus metas futuras. Cada exposición aborda elementos como las características personales y socioeconómicas del estudiante, su experiencia académica y los eventos que definieron sus decisiones y aprendizajes, acompañados de citas textuales de los estudiantes. Para resguardar el anonimato y la confidencialidad de los relatos, los nombres de los participantes han sido modificados.

1.2.1. "Martina: entre la resiliencia y el compromiso social, su trayectoria en búsqueda del éxito académico y personal"

"[...] Había una materia que nadie entendía nada. Comportamiento político y electoral, me fascinaba. Pero con el profesor, nadie se sacaba azules, nadie. Me encantaba y yo lo entendía. Ya, yo hice mi certamen, súper tranquila, y de repente el profesor dice, hubieron solamente tres azules. Y el azul más alto fue el mío, que fue un 5. Y yo dije, yo puedo. Esa fue la señal. Dije, ah, yo sí puedo [...]" (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017)

Martina, es oriunda de Negrete, una comuna ubicada en la Región del Bío-bío, Chile, creció en un entorno socioeconómico vulnerable. Reconocida así misma desde pequeña como una de las mejores estudiantes de su establecimiento, el Liceo Polivalente La Frontera. Su determinación por acceder a la educación superior se dio a temprana edad. Ingresó finalmente a la Universidad de Concepción el año 2017 a través del programa PACE-UdeC. Su motivo para elegir su carrera fue por recomendación de un profesor de historia, quien percibió en ella potencial para estudiar Ciencias Políticas.

Su ingreso a la universidad no estuvo exento de desafíos. Si bien es cierto reconoce que programa PACE-UdeC facilitó su transición a la vida universitaria, Martina se enfrentó una sensación de desilusión al descubrir que el programa no consideraba financiamiento. A pesar de esto, se matriculó y se trasladó Concepción, donde tuvo que adaptarse a una ciudad desconocida, enfrentarse a la soledad y aprender a organizar su vida de manera independiente. Sintió las brechas entre la educación secundaria y la universitaria, cuestión que repercutió significativamente en Martina, quien pasó de destacarse académicamente a cuestionarse constantemente sus capacidades, poniendo en duda el sí podría alcanzar su objetivo de conseguir egresar de Administración Pública y Ciencias Políticas.

A pesar de lo anterior, la construcción de redes de apoyo resultó clave para su permanencia en la universitaria. Reconoce que ya en tercer año había

establecido lazos sólidos con compañeros y profesores, a estos últimos los describe incluso como figuras maternas y paternas, gracias a su calidad humana. Durante su permanencia participó activamente en movimientos estudiantiles, asambleas y ayudantías no remuneradas que realizaba de manera voluntaria para sus amigos, lo que reforzó su sentido de pertenencia hacia su comunidad educativa y con su carrera. Puntualiza que el apoyo psicológico proporcionado por el PACE-UdeC también desempeñó un rol importante, ayudándola a organizar su tiempo y superar inseguridades emocionales que surgieron durante los primeros años de su carrera.

Martina destacó tres eventos que marcaron su trayectoria universitaria. Estos son el estallido social, paro feminista del 8 de marzo y la pandemia de COVID-19. Estos episodios no solo transformaron su visión de la sociedad, sino que también fomentaron su compromiso con el activismo de la causa feminista y la equidad social. A nivel personal, superó sus dudas sobre sus capacidades académicas tras lograr buenos resultados en cursos desafiantes, lo que la llevó a confiar más en sí misma.

Ya acercándose al final de su carrera, la práctica profesional, realizada en el Gobierno Regional, fue un espacio decisivo para ella, donde aprendió a trabajar en equipo y perfeccionó sus habilidades técnicas y humanas. Actualmente, ejerce su profesión y aspira a continuar su desarrollo profesional, buscando reconocimiento y estabilidad económica. En sus palabras: "Ahora estoy buscando subir de grado. Pretendo tener una casa más adelante y viajar. Intenté estudiar también algo más porque creo que siempre hay más por aprender".

1.2.2. "Valeska: Perseverancia y vocación, el camino hacia la superación personal en Educación Diferencial".

"[...] Fue como un...guau, lo logré, porque si yo me veo como atrás, a lo mejor sí, siempre pensé en llegar a la Universidad, si siempre pensé en estar en ella o finalizarla, pero nunca pensé que realmente lo iba estar haciendo, entonces fue como mirar atrás, a veces tampoco me lo creo, que ya pasé

por eso ya puedo decir que soy profesional, que algo que anteriormente también lo veía como algo lejano, como algo que yo quería, pero no sabía si era posible [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018)

Valeska creció en la comuna de Laja, Región del Biobío, Chile. Desde muy temprana edad, tuvo claro su deseo de ingresar y estudiar en la universidad, a pesar de las limitaciones económicas que percibía tenía su familia de origen. Este objetivo de continuar estudios postsecundarios estuvo influenciado por dos primos que habían ingresado a la educación superior y se transformaron en sus referentes. Proveniente de un contexto socioeconómico vulnerable, comenzó a ahorrar desde la educación básica para asegurarse de que su sueño se hiciera realidad. Ingresó a la UdeC en el 2018 mediante el programa PACE-UdeC, a la carrera de Educación Diferencial, en el campus Los Ángeles.

El proceso de postulación e ingreso estuvo lleno de incertidumbres. Con ayuda de su prima, logró matricularse y acceder al beneficio de la gratuidad, debido a su adecuada orientación. Reconoce que esto la alivió de lo que ella describe como la “carga económica que le significaba continuar estudiando”. Sin embargo, la transición desde una comuna que ella considera como pequeña, como lo es Laja, a una ciudad más grande, le fue altamente desafiante. Experimentó ansiedad y nerviosismo por adaptarse a un entorno desconocido, una dinámica académica mucho más exigente que el liceo y un ritmo de vida diferente al que estaba acostumbrada. Los viajes diarios entre Laja y Los Ángeles también resultaron agotadores, lo que la obligó a desarrollar habilidades que le permitieron aprovechar mejor el tiempo entre clases para estudiar en la biblioteca de su campus.

Valeska encontró en sus profesoras de la carrera y sus compañeras una red de apoyo fundamental en su proceso. Mantuvo vínculos cercanos y significativos con docentes que la guiaron tanto académica como emocionalmente, desde su ingreso hasta su etapa de práctica y tesis. Su tutora del programa PACE-UdeC fue una figura relevante en su primer año de

universidad, quien le proporcionó consejos prácticos para enfrentar los desafíos académicos que se le aproximarían. También estableció amistades sólidas con compañeras, en especial con una estudiante que la ayudó en su transición a la vida universitaria, una estudiante que ya había tenido la experiencia de haber estudiado una carrera previa. Estas conexiones le dieron confianza y fortaleza para continuar con su ruta en post de la búsqueda del éxito.

Entre los momentos más significativos en su formación destacan la pandemia y sus experiencias prácticas con niños en escuelas de educación especial. La pandemia le permitió desarrollar competencias tecnológicas que antes no dominaba, como el uso avanzado de PowerPoint y herramientas interactivas para implementarlas posteriormente en el aula. Por otro lado, las prácticas profesionales, especialmente en un colegio para niños con discapacidad auditiva, reafirmaron su vocación y le brindaron nuevas perspectivas sobre la educación inclusiva.

Valeska también atravesó desafíos emocionales importantes, como la pérdida de su mascota de infancia, que coincidió con un periodo crucial de su formación. En lugar de dejarse vencer por lo que ella describe como una profunda pena, utilizó el estudio como una forma de superación del dolor. Su perseverancia fue una constante a lo largo de su carrera, incluso cuando enfrentaba dudas sobre sus capacidades. Ella se percibe a sí misma como una estudiante perseverante.

Al culminar su carrera, Valeska reflexionó sobre su crecimiento personal y académico. Superar las expectativas de su entorno familiar fue para ella un logro significativo, ya que sus padres no habían tenido acceso a la educación superior. Su autoexigencia, combinada con el apoyo familiar, académico y social, la llevó a alcanzar metas que alguna vez consideró lejanas. Si bien siempre se propuso ingresar a la educación superior y culminar una carrera universitaria, en su etapa secundaria lo visualizaba como imposible.

En la actualidad, su propósito es continuar trabajando con niños, convencida de que su vocación es el contribuir al desarrollo de la infancia. En sus palabras: *“Espero poder seguir entregando lo que aprendí durante estos 5 años y trabajar con niños, siento que por ahí va mi vocación”*.

1.2.3. "Bastián: De la duda a la determinación, el recorrido hacia el compromiso y el crecimiento en ingeniería".

“[...] Y esos primeros años, también, como iba con mis amigos, no los encontré tan difíciles, digamos, porque estaba con mis amigos, iba a las clases constantemente, tenía el apoyo del Profesor Toledo del PACE, entonces, al final, no fue tan difícil adaptarme, por lo menos, a la vida universitaria en ese aspecto [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018)

Bastián, proviene de la comuna de Curanilahue, en la Región del Biobío, de un contexto socioeconómico de clase media. Desde temprana edad, destacó por su alto rendimiento académico en su etapa escolar, lo que le permitió posteriormente obtener un puntaje sobresaliente en la PSU e ingresar en 2018 a la carrera de Ingeniería Civil en la Universidad de Concepción. La etapa de preparación a la universidad estuvo acompañada de un significativo esfuerzo familiar que lo llevó a realizar un preuniversitario durante su último año de liceo. Su elección estuvo influenciada por el prestigio de la universidad y las expectativas de sus padres, quienes lo motivaron a optar por estudiar una ingeniería.

La transición a la vida universitaria trajo consigo desafíos significativos para Bastián, especialmente por tener que enfrentarse a la independencia de vivir solo en Concepción y la exigencia académica. Sin embargo, reconoce que su adaptación fue más llevadera gracias al apoyo del PACE-UdeC, donde encontró en el “Profesor Toledo” un guía para los ramos matemáticos, y al acompañamiento constante de sus amigos, quienes compartieron junto a él todo su transitar por la universidad. Las dos primeras semanas de introducción le dieron una “valiosa pincelada” para enfrentar los desafíos académicos

iniciales, aunque rápidamente descubrió que mantener el hábito de estudio constante era uno de los aspectos más difíciles de la vida universitaria.

Durante sus seis años de formación, Bastián construyó redes de apoyo esenciales que incluyeron a su familia, amigos cercanos y profesores claves. El respaldo emocional y económico de sus padres le permitió concentrarse exclusivamente en sus estudios, lo que valora ya que le permitió evitar distracciones y desafíos externos. Además, su grupo de amigos se convirtió en un pilar fundamental para superar las exigencias académicas y emocionales, especialmente durante la pandemia, cuando las clases virtuales y el aislamiento complicaron su motivación.

Aunque los primeros años estuvieron marcados por dudas sobre su decisión de carrera, las prácticas profesionales y los ramos electivos que cursó en los últimos años fueron cruciales para reafirmar su vocación. En las prácticas, descubrió el alcance de la ingeniería civil en el contexto laboral y desarrolló confianza en sus habilidades. A pesar de haber considerado cambiarse a Ingeniería Civil Informática, decidió especializarse en el área estructural, donde encontró un mayor interés y satisfacción.

Bastián también destacó la importancia de contar con buenos profesores en los ramos electivos, quienes no solo tenían experiencia en sus áreas, sino que también lograron conectar el contenido teórico con su aplicación práctica. Esto marcó una diferencia significativa en su percepción y disfrute de la carrera. Cabe señalar que esto no lo percibió en los primeros años, antes de cursar estas asignaturas lo invadían muchas dudas sobre si su elección de carrera había sido la correcta.

Al egresar, Bastián logró integrarse rápidamente al mercado laboral gracias a las redes que formó durante su tesis. Su profesor le proporcionó contactos claves, lo que le permitió encontrar un cargo en el área estructural, donde actualmente se desempeña. Su experiencia en prácticas le brindó confianza para aplicar sus conocimientos en un entorno laboral, y su perspectiva sobre el aprendizaje continúa evolucionando: *"Al final, uno nunca deja de estudiar"*.

Con miras al futuro, Bastián está motivado y conforme con sus metas personales y profesionales. Aspira a consolidarse en su área de especialización, adquirir experiencia y, eventualmente, formar una familia. En sus palabras: *“Espero grandes cosas, como tener mi casa o departamento, y seguir creciendo como profesional”*.

1.2.4. *"Kamila: Perseverancia y pasión por el medio ambiente, la transformación hacia la independencia y la vocación en Ingeniería Ambiental"*

“[...] En general los profes en la facultad son bien cercanos, son como a uno lo conoce, a mí varios profes me decían Kamilita en vez de Kamila, entonces igual como que uno se siente como que te conocen, como que te aprecian y tienen interés en que uno vaya creciendo, que aprenda más. Entonces, sí, de todas formas, creo que sí, me sentí parte de la comunidad [...]”

(Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Kamila, es de la comuna de El Carmen, localidad rural de la Región de Ñuble. Siempre tuvo como meta asistir a la universidad y continuar estudiando luego del liceo. Sin embargo, le fue difícil decidir qué estudiar, ya que sus intereses eran diversos en esa etapa de la vida. No fue hasta su último año de enseñanza media y gracias a una feria vocacional organizada por la UdeC en su colegio que descubrió la carrera de Ingeniería Ambiental, motivada por el interés personal de cuidar el medio ambiente. Optó por estudiar en el campus Chillán debido a su proximidad con su hogar y su deseo de mantenerse cerca de su familia. Este proceso lo llevó siempre se manera autónoma.

Ingresar a la universidad representó un cambio notable para la vida de Kamila. Dejó su hogar para trasladarse a una pensión en Chillán, esto implicó que tuviese que adaptarse a nuevas responsabilidades, como gestionar su tiempo, organizar sus estudios y cuidar de sí misma. En el ámbito académico, enfrentó dificultades propias de la transición, sobre todo cuando notó diferencias entre la enseñanza en el liceo y las exigencias universitarias. Durante el segundo

semestre reprobó algunas asignaturas, como Química 2, situación que la llevó a cuestionarse sus métodos de estudio y a trabajar arduamente para mejorar ese ámbito.

Ella se autodefine como una persona perseverante, esta perseverancia fue un factor clave en su trayectoria. Aunque enfrentó frustraciones y dificultades, como reprobaciones y adaptación a la vida independiente, nunca consideró abandonar su carrera, ya que el amor por lo que estudiaba la mantuvo firme y motivada en la consecución de sus metas académicas. Formó un pequeño grupo de estudio con compañeros que ella consideraba responsables, esto a la larga facilitó su aprendizaje. Además, los profesores de su facultad fueron cercanos y accesibles, la ayudaron en todo momento a superar sus dudas y eran responsables de fomentar un ambiente de comunidad constante.

Kamila destacó como eventos significativos de su trayectoria las salidas a terreno como una experiencia motivadora durante los primeros años de carrera, ya que conectaron el aprendizaje teórico que adquiriría con el mundo aplicado de su disciplina. La pandemia de COVID-19 también marcó un punto importante en su formación, la obligó a sufrir un nuevo periodo de transición, esta situación la obligó a adaptarse a la modalidad online, aunque en definitiva siempre prefirió la interacción presencial. Sin embargo, enfrentar este nuevo punto de inflexión en su trayectoria, este período le enseñó a gestionar mejor su tiempo y a buscar formas creativas de aprendizaje, como cambiar métodos de estudio y enfocarse en resolver problemas prácticos.

Sus prácticas profesionales también fueron cruciales para su desarrollo. La primera, realizada en modalidad online, le dejó la sensación de necesitar más experiencia práctica. Esto la llevó a buscar una segunda práctica, de manera voluntaria, en la Reserva de la Biósfera de Chillán, Laguna del Laja, donde investigó sobre la demografía del lugar y gestión ambiental de este. Dicha experiencia no solo reforzó su interés en el área, sino que también derivó en la realización de su tesis, guiada por los profesionales de la reserva.

Actualmente, Kamila trabaja fuera de su área de estudio, tampoco alejada cien por ciento de ella, pero mantiene firme su objetivo de desarrollarse profesionalmente en el ámbito de la ingeniería ambiental. Aspira a seguir perfeccionándose, realizar estudios de posgrado y contribuir al cuidado del medio ambiente desde un rol profesional. Además, su experiencia le ha permitido crecer en confianza e independencia, tanto económica como personal.

1.2.5. "Marcela: Redescubrimiento y persistencia, la búsqueda de propósito en el arte y la gestión cultural".

"[...] La gente que me rodeaba. Amistades. Las amistades fueron como un factor importante. El sentirme acompañada, el sentirme parte de, también. Las profesoras. Las profesoras porque me sentía con un apoyo, un respaldo de que podía hacer cosas y de que también esas cosas las veían otras personas y por eso me recomendaban. Me recomendaban con personas de afuera para hacer como trabajos, para hacer ayudantías [...]"
(Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Marcela creció y cursó sus estudios secundarios en Mejillones, una pequeña localidad en la Región de Antofagasta. Su interés en el arte surgió de su admiración por la capacidad que percibía en esta disciplina de transmitir mensajes y movilizar a las personas. Sin embargo, durante gran parte de su enseñanza media no tenía expectativas fijas sobre qué estudiar, barajó opciones como antropología o sociología, debido a su interés en el comportamiento humano y las dinámicas sociales. Finalmente, se inclinó por Artes Visuales, una decisión que sorprendió a quienes la rodeaban. En 2017, se mudó a Concepción para comenzar sus estudios en la UdeC, lugar donde se enfrentó a cambios significativos en su vida personal y familiar.

Desde el inicio de su vida universitaria estuvo enfrentada a constante desafíos, como adaptarse a una nueva ciudad y vivir con su padre tras haber crecido con su madre. La transición desde Mejillones, un lugar que ella describe como pequeño y tranquilo, a Concepción, una ciudad mucho más

grande en términos geográficos y dinámica en cuanto al flujo de personas. Esto le resultó abrumador. A este contexto se sumó sus inseguridades sociales, el miedo al fracaso académico y el desafío de encontrar su lugar en un entorno completamente nuevo.

Las primeras semanas fueron particularmente difíciles. Marcela enfrentó frustraciones con su rendimiento en dibujo y lloró al sentir que no cumplía con las expectativas. Sin embargo, encontró apoyo en talleres y espacios de acompañamiento académico asociados al programa PACE y en amistades que formó en la universidad, lo que alivió su adaptación inicial. En cuanto al PACE, lo percibe como un espacio en donde tuvo la posibilidad de establecer las primeras relaciones interpersonales, algo que le sirvió en ese momento, ya que le agobiaba esa sensación de comparación con sus pares y la habilidad que ellos tenían para entablar conversaciones, y en palabras de ella, *“la facilidad que tenían para hacerse amigos”*.

A lo largo de su trayectoria universitaria, Marcela enfrentó momentos de duda y cuestionamientos sobre su lugar en las Artes Visuales. Entre el segundo y tercer año, congeló temporalmente sus estudios debido a problemas familiares y personales, lo que le permitió retomar fuerzas y volver con otra actitud. La pandemia, a pesar de las dificultades del aprendizaje remoto, le ofreció un entorno más cómodo, ya que tiende a agotarse socialmente en espacios concurridos.

Las amistades que formó en su transitar universitario y el apoyo de profesores jugaron un papel crucial en su permanencia. Marcela destaca en todo momento cómo sus compañeros la acompañaron emocionalmente y colaboraron en proyectos grupales cuando más decaída y desmotivada se sentía. Además, varios profesores fueron figuras de apoyo que la guiaron, la recomendaron para oportunidades externas y fomentaron en todo momento su crecimiento profesional.

El descubrimiento de su afinidad por la gestión y organización de proyectos artísticos fue un punto de inflexión en su trayectoria. Durante ejercicios

prácticos curatoriales en clases online, asumió roles de liderazgo, organizando exposiciones y gestionando tareas. Este proceso le permitió descubrir habilidades que no había reconocido en sí misma, como la capacidad de dirigir y motivar a otros. Este avance personal y profesional lo pudo reafirmar en su práctica profesional en el Centro Cultural Escénica del Movimiento, experiencia que describe como enriquecedora. Participó en la organización de un festival de danza contemporánea, lo que le brindó una visión del trabajo detrás de escena y fortaleció su interés por la gestión cultural.

Tras egresar, Marcela enfrentó desafíos para establecerse profesionalmente, trabajando de manera independiente en Mejillones y Concepción en proyectos culturales y administrativos. Aunque aún no se siente completamente segura de sus habilidades para liderar talleres o proyectos, reconoce que necesita salir de su zona de confort y enfrentar sus miedos al error. Si bien reconoce que las inseguridades son algo negativo, valora que ahora es capaz de reconocer su origen y esto la llevará a poder avanzar.

Su meta actual es encontrar estabilidad profesional, continuar perfeccionándose y, eventualmente, retomar su conexión con el arte y la gestión cultural de manera más plena. En sus palabras: *“Sé que tengo habilidades, pero me falta valentía para equivocarme y probar cosas nuevas”*.

1.2.6. *"Alfredo: Superación y compromiso, el viaje desde la ruralidad hasta la Ingeniería Civil Eléctrica"*

“[...] Yo como que pensé y quise entrar a la Universidad de Concepción, igual uno se enfoca también por el prestigio de la universidad que tiene, el historial [...] Igual La razón real por irme a la Universidad de Concepción, yo vengo de un lugar rural, entonces cuando yo era chico se cortaba mucho la luz, entonces yo siempre decía a ucha por qué no poder ayudar con esto, como mejorarnos, y esa sería como la base principal, porque me incliné siempre a mi primera opción, ingeniería eléctrica [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Ya una vez que el primer año me costó, pero después ya le tomé el ritmo, y también hice mi grupo de amigos, mi grupo de amigos igual era muy dedicado, de hecho. De hecho, íbamos todo el día, siempre estudiábamos juntos y todo el tema, entonces creamos como un hábito que siento que a mí igual me sirvió mucho [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Alfredo es de Pemuco, una localidad rural en la región de Ñuble. Creció en un entorno socioeconómico vulnerable, sin embargo, desde pequeño tuvo claro su deseo de acceder a la educación superior. Si bien es cierto inicialmente pensó en estudiar Enfermería, en tercer medio, una conversación con un profesor de su colegio lo llevó a interesarse por la ingeniería, particularmente en el ámbito eléctrico. Motivado por los problemas de suministro energético en su comunidad, vio en esta carrera la oportunidad de contribuir. Otro factor de motivación fueron las visitas a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, donde por medio del programa PACE de dicha institución tuvo la oportunidad de tener orientación, sobre todo en cuanto al proceso de admisión y postulación a beneficios para acceder a financiamiento.

En 2017, Alfredo ingresó a Ingeniería Civil Eléctrica en la Universidad de Concepción, un logro significativo para él y su familia. Aunque al principio estuvo nervioso por los resultados de la PSU y los trámites de matrícula, finalmente se instaló en Concepción con el apoyo de su padre. El comienzo y su adaptación fueron desafiantes. Enfrentó dificultades para ubicarse en el campus y entender las dinámicas de la vida universitaria, pero pronto encontró apoyo en un compañero de su pensión, lo que aligeró su proceso de integración. No participó del programa PACE-UdeC, ya que la falta de redes o compañeros a fines que fueran parte de la estructura de acompañamiento lo llevaron a autoexcluirse de las actividades.

Las primeras semanas de clases fueron intensas. Alfredo recuerda un ritmo académico muy diferente al del colegio, especialmente en ramos matemáticos como Introducción a Matemáticas Universitarias (IMU), donde reconoce que

el contenido de un año escolar se cubría en un par de semanas. A pesar de esto, logró aprobar IMU en su primer intento, esto reforzó su confianza en sí mismo, y actuó como un embrión anímico, que le sirvió para mermar las inseguridades sobre sus capacidades.

Durante el primer año, Alfredo enfrentó su primer gran desafío académico al reprobado Álgebra 1. Sin embargo, aprendió a cambiar su metodología, buscar profesores que explicaran mejor y adoptar nuevas estrategias de estudio. Dejó de estudiar solo y comenzó a integrarse a grupos de estudio, lo que le permitió reforzar su aprendizaje en colaboración con compañeros.

En segundo y tercer año, los ramos se volvieron más específicos y a fines a su carrera, como Cálculo 3 y Complemento de Cálculo, que describió como extremadamente exigentes. No obstante, Alfredo se mantuvo motivado gracias al apoyo de su familia, quienes hacían un gran esfuerzo económico para que él pudiera estudiar, cuestión de la cual siempre fue consiente. Esto lo llevó a mantener un fuerte compromiso con su rendimiento académico y a evitar retrasos a raíz de reprobación de asignaturas.

La pandemia fue un punto de inflexión en su trayectoria. Bajo su perspectiva el nivel de exigencia académica disminuyó, lo que le permitió mejorar sus calificaciones y promedios, Alfredo sintió que se perdió una parte importante de la experiencia universitaria. La falta de interacción presencial con compañeros y profesores lo hizo reflexionar sobre el valor de la vida universitaria más allá de lo académico.

En los últimos años de su carrera, Alfredo comenzó a descubrir áreas específicas de interés dentro de la ingeniería eléctrica, como los son las redes de transmisión. En esta etapa estuvo principalmente influenciado por profesores que lo acercaron a esta área de manera inspiradora. Actualmente, se encuentra trabajando en Concepción y considera continuar su formación a través de diplomados o incluso un magíster en un corto plazo.

Su visión profesional incluye diversificarse en diferentes áreas de la ingeniería, no solo para ampliar sus conocimientos, sino también para aportar

de manera más significativa a su campo. Alfredo valora la independencia que ha ganado desde que se mudó a la ciudad y aspira a seguir creciendo tanto personal como profesionalmente.

1.2.7. “Elías: De la timidez a la autoconfianza en su trayectoria en Ingeniería Civil”.

“[...] La forma en que el PACE influyó más en mi vida universitaria fue cuando fui tutor, yo antes era una persona muy tímida antes de ingresar al PACE, antes de ingresar como tutor [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Otra cosa que me motivó a seguir con la carrera es el pronóstico que uno se hace a futuro. ¿Dónde me veo yo en un futuro? Y creo que sí estaba muy consciente de eso, que sí quería tener algún trabajo estable, porque del lugar donde yo provengo, las condiciones laborales son muy sufridas y se gana poco [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Elías es originario de El Carmen, en la región de Ñuble, y creció en un contexto socioeconómico vulnerable. Desde séptimo básico, tuvo su primer acercamiento al mundo universitario gracias al programa “Talentos-UdeC”, impulsado por el alcalde de su comuna. Este programa no solo lo introdujo a la UdeC, sino que también marcó el inicio de su interés por la educación superior desde temprana edad. Durante su etapa escolar, destacó en matemáticas y física, lo que, sumado a su interés por las edificaciones y la ingeniería, lo llevó a elegir la carrera de Ingeniería Civil. Todo este proceso de búsqueda y descubrimiento vocacional lo realizó de manera autónoma, este proceso se caracterizó además por la búsqueda de carreras en función a lo que consideraba como sus puntos fuertes y limitantes.

Elías ingresó a la Universidad de Concepción en 2017 por medio del programa PACE, aunque también contaba con un buen puntaje en la PSU. Previo a su ingreso, había explorado otras opciones, como la Universidad Técnico

Federico Santa María, donde participó en una pasantía en enseñanza media que le permitió conocer de cerca las facultades de ingeniería civil y mecánica. Esto fue algo importante para él, ya que pudo descubrir de manera anticipada el quehacer universitario desde las propias aulas de clases de una casa de estudios. Sin embargo, por razones económicas y de cercanía con su comuna de origen, eligió estudiar en Concepción.

Su transición fue relativamente tranquila, un facilitador de su proceso fue el apoyo percibido que tuvo del programa PACE-UdeC y el Programa de Residencia Familiar Estudiantil (PRFE-JUNAEB), residencia donde vivió con una familia de acogida. Este entorno le proporcionó estabilidad emocional, buena alimentación y un espacio propicio para enfocarse en sus estudios. A pesar de los desafíos iniciales, como la complejidad de ramos como Introducción a la Matemática Universitaria (IMU), Elías formó un grupo de estudio que le permitió adaptarse al ritmo universitario y superar las dificultades que le presentó el nuevo contexto. Cabe señalar que este primero grupo lo conformó en el periodo de inducción PACE, algo que le sirvió como impulso para entablar relaciones interpersonales, ya que recuerda ser una persona extremadamente tímida en esa etapa de su vida.

Elías enfrentó grandes retos académicos, especialmente durante los dos primeros semestres. La velocidad y profundidad de los contenidos, junto con la falta de preparación en ciertos temas durante la enseñanza media, lo llevaron a sentir temor y dudas sobre sus capacidades. Sin embargo, encontró en los grupos de estudio una herramienta fundamental para superar estas dificultades, esto lo llevó a fortalecer tanto su aprendizaje como sus relaciones sociales.

A lo largo de su trayectoria universitaria, Elías experimentó de manera progresiva el desarrollo de su confianza y habilidades sociales. Reconoce que ingresó siendo una persona tímida y temerosa de los cambios, pero el rol de tutor en el programa PACE-UdeC marcó un punto de inflexión en su crecimiento personal. Este rol no solo le permitió interactuar con compañeros

de diversas carreras, sino que también le ayudó a superar su timidez y desarrollar habilidades comunicativas que antes le costaban mucho.

Durante la pandemia, la desmotivación afectó su rendimiento académico, algo que consideró un efecto colateral de lo que él denomina como *“las facilidades que ofreció la universidad en ese periodo”*. Esta etapa le dejó una sensación de disminución de aprendizajes. El aislamiento también complicó la realización de trabajos en grupo y le generó una impresión de desconexión con su proceso universitario.

Académicamente, destacó, según su autopercepción, por su capacidad lógica y matemática, pero tuvo que trabajar en áreas como la memorización y la organización del tiempo. Sus logros incluyeron superar asignaturas complejas, culminar su tesis en paralelo a un trabajo en una consultora de ingeniería, y obtener el “Premio de Universidad”, reconocimiento que considera significativo, pero poco promovido por la institución. Es por esto por lo que declara no sentirse identificado y perteneciente a la institución. Valora en mayor medida las relaciones que sostuvo con sus pares, más que con la comunidad en general.

Elías reconoce que su paso por la universidad fue un escalón crucial en su desarrollo personal y profesional. Planea seguir aprendiendo a través de algún postítulo y desea establecerse profesionalmente en un trabajo que le permita estabilidad y crecimiento. También aspira a formar una familia y contribuir al desarrollo de su comunidad, tal como lo soñó desde joven.

1.2.8. “Nicole: Un camino de autodescubrimiento y perseverancia en Educación Parvularia”.

“[...] Con la Gabi nos juntamos una vez a la semana, que o si no más, yo le pedía la Gabi, era súper energética, porque la Gabi tenía mucha energía entonces ya como sí, siempre motivada ya, juntemonos no sé, qué si no te quedó claro nos juntamos después y estudiamos por el certamen y me decía, igual me ayudó el tema de los profesores, pues mira este profesor es

así, le gusta esto, le gusta esto otro, le gusta que no sé, pues si el tema de la APA y qué sé, yo en ese y en primero pues igual fue un tema súper importante respecto del apoyo que recibíamos de la tutora PACE que era Gabi [...]" (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Nicole es oriunda de Huépil, una localidad rural en la Región del Bío-Bío. Creció en un entorno donde la educación técnica era la principal opción para los egresados de su liceo, y pocas personas contemplaban ingresar a la universidad. A pesar de destacarse académicamente, no consideraba seriamente continuar estudiante e ingresar a la universidad. Sin embargo, gracias a la motivación de algunos profesores y familiares, decidió explorar su potencial. En este sentido hay un profesor que la marcó en mayor medida y le facilitó este proceso de exploración. Fue la primera de su familia en ingresar a la universidad, matriculándose en Educación Parvularia en la Universidad de Concepción (UdeC) en 2017 a través del programa PACE.

El proceso de ingreso a la universidad no fue sencillo para Nicole. Inicialmente, se encontraba indecisa sobre qué estudiar, considerando opciones como Enfermería y Educación Parvularia. Su decisión se inclinó por la segunda opción, motivada por la malla curricular y la ausencia de inglés, asignatura que no disfrutaba. Por lo tanto, reconoce que su decisión vocacional estuvo marcada por lo que ella consideraba como sus debilidades académicas. La transición a la vida universitaria en Concepción supuso un gran cambio para Nicole, quien pasó de la tranquilidad de Huepil a enfrentarse a la autonomía en una ciudad mucho más grande. En sus primeras semanas, experimentó lo que ella define como "mamitis" al adaptarse a vivir sola, cocinar y enfrentar el clima frío, desafíos que la llevaron a madurar rápidamente.

Durante el primer año, Nicole mostró gran dedicación, estudiando con anticipación y logró altas calificaciones. No obstante, la experiencia universitaria no estuvo exenta de desafíos. Las normas APA, las exigencias académicas y el ritmo de la vida universitaria representaron obstáculos iniciales que logró superar, según sus palabras, gracias a su perseverancia y

al apoyo de profesores y tutora par del PACE-UdeC, quienes la guiaron en su adaptación.

En segundo año, enfrentó una crisis vocacional que la hizo dudar de su decisión de continuar en Educación Parvularia. Este periodo fue especialmente difícil debido a problemas personales, pero logró superar esta etapa con el apoyo de sus amistades, sobre todo de su tutora par de primer año, con quien entabló una amistad que trascendió más allá del acompañamiento proporcionado.

La pandemia fue otro momento crítico. Nicole tuvo dificultades para adaptarse a la modalidad virtual, enfrentó problemas técnicos y un ambiente de estudio limitado en su hogar. A pesar de ello, aprovechó los recursos institucionales, como el préstamo de computadores, y contó con el apoyo de profesores comprensivos, lo que le permitió avanzar académicamente.

A lo largo de su formación, Nicole desarrolló una visión más amplia sobre su carrera y las posibilidades laborales que ofrecía. Aunque inicialmente pensaba que su futuro estaría limitado a trabajar en jardines infantiles, descubrió que podía desempeñarse en otros espacios como la docencia universitaria, proyectos municipales, e incluso en iniciativas gubernamentales como Chile Crece Contigo. Este cambio de perspectiva fue clave para su motivación y enfoque profesional, que en definitiva le permitió hacer frente a las dudas vocacionales que en algún momento la pusieron en vacilación sobre sí persistir o no en la carrera.

Además, Nicole aprendió a organizarse mejor y a perseverar en sus metas. Valoró profundamente el apoyo de sus profesores, quienes se destacaron por su calidad pedagógica y cercanía. Este modelo de enseñanza influyó en sus prácticas profesionales, ya que actualmente trabaja como docente en la Universidad de Magallanes, donde replica metodologías aprendidas en la UdeC.

Hoy, Nicole se visualiza ampliando sus conocimientos a través diplomados y posiblemente un magíster en neurociencias. Aunque está agradecida por su

experiencia universitaria, también reflexiona sobre la falta de sentido de pertenencia que sintió en algunos momentos debido a las dificultades para conectarse con la comunidad universitaria durante la pandemia.

Nicole reconoce que su paso por la universidad no solo le brindó herramientas técnicas y académicas, sino también habilidades personales que antes no había tenido la posibilidad de reforzar como la perseverancia, la capacidad de adaptación y el trabajo en equipo. Estas le han permitido destacarse en su vida profesional y superar los desafíos propios de esta nueva etapa.

1.2.9. “Denise: El Viaje Transformador de una Estudiante de Fonoaudiología”.

“[...] Me acuerdo de que pedí hora en el CADE por lo mismo con psicóloga, porque yo me empecé a cuestionar ahí muchas, muchas cosas. Casi había tomado la decisión correcta, casi sí o no que tenía que decidir ahora porque después eran cinco años y que había tenido la suerte de estar con gratuidad y toda la cosa [...] Hablé con mis amigas y ver igual todas esas similitudes que uno iba teniendo, ver que en realidad eran dudas que muchas personas no presentan, creo que igual me sirvió un poquito más para estar más en calma y esperar un poco más, esperar antes de tomar otra decisión [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Me gustaba sentir como esa emoción de... Cada vez que había mínimos resultados, mínimos avances en cada cosita que uno intentaba. Entonces eso, derechamente, también me ayudó a seguir intentando llegar más allá [...] Me sentía muy, muy contenta. Y me sentía, de cierto modo, realizada, como habiendo encontrado un propósito, a fin de cuentas. Porque creo que eso igual se puede encontrar, que de repente sientes como que no logras encontrar ahí una dirección y no tienes como un propósito claro, como yo quiero una meta clara, a fin de cuentas [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Denise, oriunda de Huépil, comuna perteneciente a la región del Bío-Bío, creció con el sueño de acceder a la educación superior, inspirada y motivada en parte por su experiencia personal en terapia de lenguaje durante su infancia. Es primera generación en su familia en ingresar a la universidad, y siempre tuvo claro su interés por estudiar en la Universidad de Concepción, cuya visita durante un viaje familiar marcó profundamente su deseo de estudiar allí, ya que palabras de ella “quedó maravillada con la vida universitaria”. En 2017, se matriculó en Fonoaudiología, y reconoce que gracias al apoyo del programa PACE tuvo un rol clave en su orientación vocacional y definir bien su elección.

Desde el primer contacto con la UdeC, Denise experimentó emociones ambivalentes, se sintió emocionada pero también abrumada, esto lo atribuye a los cambios que implicaba la vida universitaria. Durante la inducción del programa PACE, recibió una guía práctica sobre la dinámica académica y el campus, lo que facilitó su adaptación inicial, esto incluso durante las primeras semanas de clases, la dejó en una posición de ventaja por sobre sus compañeros. Sin embargo, enfrentó desafíos en materias como Física, donde sintió una brecha en sus conocimientos debido a la falta de preparación en la educación media.

El primer semestre, a pesar de estar motivada con este nuevo desafío, se enfrentó a la frustración de no alcanzar sus expectativas, al no alcanzar las calificaciones a las que estaba acostumbrada en el colegio. Esta etapa fue difícil desde el punto de vista emocional y la llevó a buscar apoyo psicológico en el CADE-UdeC para manejar sus dudas sobre su elección de carrera. No obstante, ella atribuye que, gracias al respaldo de sus compañeras y un cambio de enfoque hacia el trabajo en grupo, logró superar estas dificultades.

El ingreso a la universidad le exigió ajustar sus métodos de estudio y su percepción sobre el éxito académico. Denise reflexiona y llega a la conclusión de que aprendió que las calificaciones no reflejan completamente los aprendizajes adquiridos y que la práctica es en definitiva esencial para

consolidar el conocimiento. Este cambio de mentalidad la ayudó a mantenerse perseverante y enfocada en su proceso.

Reconoce que la pandemia fue un periodo especialmente complejo para ella. La transición a la virtualidad limitó su acceso a prácticas presenciales, que describe como fundamentales en su formación y complicó su conexión con sus compañeras, red que en reiteradas oportunidades describe como esencial en su transitar universitario. Sin embargo, desarrolló rutinas estrictas que le permitió mantener su productividad y organización en los estudios. A pesar de los desafíos, este periodo fortaleció su capacidad de adaptación y perseverancia. El apoyo constante de su familia en esta etapa fue importante para no decaer a raíz de la desmotivación por no poder acceder a los espacios de aprendizaje aplicado.

A lo largo de su trayectoria universitaria, Denise experimentó un gran desarrollo personal. De ser según ella una persona tímida y reservada, pasó a establecer relaciones significativas con sus compañeros y a participar activamente en proyectos y actividades extracurriculares, como el coro de la facultad y un voluntariado en el marco del centenario de la UdeC.

Su pasión por la Fonoaudiología se consolidó a través de prácticas observacionales y actividades aplicadas, donde pudo conectar directamente con los resultados de su trabajo. Estas experiencias la motivaron a superar cualquier duda inicial sobre su vocación, reafirmando su decisión de seguir en la carrera. Cabe señalar que esto fue posterior a la etapa de aprendizaje virtual.

A modo de reflexión sobre su futuro, Denise se proyecta trabajando en ámbitos como la atención domiciliaria, hospitales o escuelas, lo importante para ella es buscar impactar positivamente la vida de las personas a través de su profesión. Se encuentra satisfecha sobre cómo ha cumplido sus metas iniciales y valora las habilidades sociales y técnicas adquiridas durante su paso por la educación superior. Para Denise, estudiar en la universidad no

solo fue un logro académico, sino una experiencia que moldeó su identidad profesional y personal.

1.2.10. “Andrea: De Cisne movida por la vocación, la transformación en su camino como Nutricionista”.

“[...] De recursos o apoyo mantengo lo del CADE PACE, que la verdad es que fue súper importante para mí y para mi formación así creo que fue como el mayor apoyo que tuve en ese momento [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Me quedo con que igual me queda mucho por trabajar aún, a comparación de la Andrea de 2018 pero eso, de que cosas que en algún momento me dieron miedo la he superado y que yo creo que va a ser así siempre como tener la convicción de que esas cosas van a pasar, las voy a superar y las metas que me proponga las voy a cumplir, creo que puedo reforzar eso reforzarme a mí misma, que tengo esas capacidades para hacerlo y superarlo [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Andrea, proveniente de Cisne en la Región de Aysén, creció en un entorno rural donde la UdeC destacó como su elección para estudiar Nutrición debido a su prestigio y acreditación. Desde la adolescencia, su interés por la alimentación y la salud marcó su vocación de manera temprana. En 2018, tomó la firme decisión de ingresar a la UdeC, barajó opciones más cercanas como Temuco o Santiago que le proporcionaba vuelos directos a la zona donde se encuentra su familia de origen, pero optó por una ciudad que le resultaba y proyectaba más comodidad y accesibilidad. Su proceso de descubrimiento vocacional lo hizo de manera autónoma, investigando por su propia cuenta las alternativas de carreras, universidades y acceso a becas que tenía a su disposición.

Andrea enfrentó desafíos significativos al adaptarse a la vida universitaria. Proveniente de un liceo municipal experimentó limitaciones académicas, se

sintió rezagada en asignaturas clave como biología y química, esto según ella le exigió doblegar esfuerzos para nivelarse. Gracias al acompañamiento del programa CADE-PACE, asistió a clases de reforzamiento disciplinar de química y recibió apoyo de su tutora par que le dispuso el programa, quien jugó un rol importante en su adaptación académica y emocional.

A nivel personal, aprendió a vivir de manera independiente, enfrentó retos como tener que cocinar, gestionar su tiempo y convivir con personas desconocidas. Si bien es cierto extrañaba su hogar, Andrea logró manejar su vida adulta temprana con autonomía, aprendió a manejar sus finanzas de manera responsable y organizándose para equilibrar lo académico y lo personal.

En los primeros años, experimentó frustración, sobre todo por la autoexigencia y el ritmo universitario, distinto a lo que conocía en el liceo. Sin embargo, desarrolló estrategias como asistir regularmente a clases, tomar apuntes detallados y organizar su tiempo de estudio, esto fue importante para superar las dificultades iniciales.

La educación virtual a causa de la pandemia añadió complejidad a su experiencia universitaria, limitó su acceso a prácticas presenciales y le exigió adaptarse a la virtualidad. Aprendió a estudiar digitalmente y además decidió ser tutora par en este contexto, destaca esta etapa, se sintió comprometida con este rol en guiar a estudiantes con quienes logró establecer relaciones significativas a pesar de la distancia física. Su motivación por participar de esta instancia, tubo que ver con una necesidad personal de “devolver”, de alguna y otra forma, lo que recibió como apoyo de parte de su tutora.

Sus prácticas profesionales marcaron un punto de inflexión en su formación. En su primera práctica, trabajó en una cárcel, donde superó sus miedos iniciales y desarrolló habilidades comunicacionales y de liderazgo. Su segunda práctica en psiquiatría fue igualmente desafiante, pero el refuerzo positivo de sus “preceptoras” la ayudó a ganar confianza y a consolidar su vocación como nutricionista.

Andrea también enfrentó un desafío importante al realizar su trabajo de tesis para titularse. Aunque comenzó tarde y enfrentó contratiempos, como el robo de su computador, logró culminarla exitosamente gracias su actitud que ella define como perseverante.

A modo de reflexión ella percibe a que lo largo de su trayectoria universitaria experimentó un crecimiento notable en su autoconfianza, manejo de frustraciones y habilidades interpersonales. Aunque reconoce que la autoexigencia fue una constante, aprendió a equilibrarla para enfrentar desafíos con mayor calma y eficacia. Andrea aspira a especializarse en áreas que le apasionen dentro de la nutrición, y busca un futuro profesional sólido y satisfactorio. Reconoce que ha superado sus miedos iniciales y reafirma su capacidad para alcanzar sus metas.

1.2.11. “Eduardo: De Nuble al Terreno, la transformación y perseverancia en su camino a la Geología”.

“[...] Creo que lo importante de mi vida universitaria como del cambio que yo viví es que aprendí como a tomarme las cosas en serio como que siento que hoy en día como digo soy una persona que yo me considero súper metódica, súper esforzado, súper dedicado a lo que quiero, súper responsable y creo que eso no lo hubiese logrado sin cómo ponerme metas [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Tenía un ramo de dibujo técnico. Tenías como que dibujar piezas y moverlas en el AutoCAD. Era como para aprender perspectivas. Y me acuerdo de que me costaba, pero muchísimo, muchísimo, muchísimo. Y era por el tema de que yo habilidades visuales como que tengo re pocas. No sé, como que me cuesta mucho. La inteligencia visual la tengo muy poco desarrollada. Y me acuerdo de que ahí mi tutor del CADE me ayudó. Mi tutor del programa PACE. Me acuerdo de que me mandaba guía, me mandaba video [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Eduardo, es originario de San Fabián de Alico, comuna perteneciente a la región de Ñuble, ingresó a la UdeC en 2018 para estudiar Geología. Explica que proviene de una familia trabajadora y comprometida con la educación, fue criado en un entorno rural y asistió a un liceo bicentenario. Reconoce que esta experiencia le permitió adquirir una formación académica sólida y desarrollar hábitos de disciplina, que le fueron de mucha ayuda en toda su trayectoria universitaria. Aunque siempre tuvo claro su deseo de asistir a la universidad, la decisión de ingresar a Geología llegó tras reflexionar sobre sus intereses en áreas científicas y su inclinación por un balance entre teoría e investigación aplicada. Además, el liceo donde estudio fue un gran promotor de la idea de ver la educación superior como una herramienta para la movilidad social. Esto se debe, en gran parte, a la labor del director de aquel entonces, quien se destacó por gestionar y buscar constantemente oportunidades que los acercaran a las universidades. Identifica que debido a su gestión, se organizaron visitas permanentes a diversas casas de estudio y tuvieron la posibilidad de participar en ferias educativas que ampliaron sus perspectivas.

El apoyo de su familia fue fundamental en su transición a la vida universitaria. Desde su infancia aprendió a ser independiente debido a las largas jornadas laborales de sus padres, lo que le dio ventaja al mudarse a Concepción. Aunque inicialmente se sintió desorientado en la ciudad, encontró apoyo en un compañero del colegio que le ofreció un lugar para vivir, esto facilitó su adaptación.

Desde el punto de vista de lo académico, Eduardo destacó por su buena base escolar, especialmente en matemáticas y cálculo, que le permitió enfrentar con éxito los desafíos iniciales de la carrera. Sin embargo, de igual forma enfrentó momentos de duda, en segundo año principalmente, cuando consideró cambiarse a una carrera humanista debido a cuestionamientos personales y a un cuadro depresivo. El atribuye que su “resiliencia” y el “apoyo de sus profesores” fueron claves para superar estos momentos.

Eduardo percibe que vivió un crecimiento importante durante su experiencia universitaria, a tener que enfrentar desafíos académicos y personales. Retó materias complejas como dibujo técnico, que requirieron un esfuerzo extra debido a sus limitadas habilidades visuales, y encontró en los refuerzos realizados por su tutor par PACE-UdeC un apoyo valioso.

Durante la pandemia, su habilidad para el autoaprendizaje le permitió aprovechar las clases virtuales y reconectarse con la carrera en cuarto año, especialmente con los ramos de minería y procesamiento de minerales, que definieron en definitiva su interés profesional.

El proceso de tesis, realizado entre Antofagasta y Calama, fue otro hito importante. Aunque enfrentó contratiempos en el proceso, como plazos ajustados y la necesidad de gestionar recursos limitados, Eduardo destacó su capacidad de organización para concretar esta tarea. Las experiencias prácticas y la vida en terreno marcaron profundamente su percepción de la geología. Encontró en los ramos aplicados y en las dinámicas de laboratorio una motivación renovada, que lo hizo consolidar su interés por la minería. Además, la relación cercana con sus compañeros y profesores, según él característica principal de una carrera pequeña como Geología, le proporcionó un sentido de comunidad y pertenencia que valora enormemente.

A lo largo de su trayectoria, desarrolló una mentalidad metódica y responsable. Aprendió a separar lo académico de lo personal, lo que constató cuando tuvo que enfrentar desafíos emocionales como una ruptura amorosa y que a pesar de ello se mantuvo enfocado en sus metas. Reconoce que su experiencia universitaria no solo lo formó como geólogo, sino también como una persona más colaborativa y preparada para trabajar en entornos diversos, como lo son por ejemplo las faenas mineras.

A modo de reflexión, aspira a encontrar un trabajo estable en el área de minería, donde pueda aplicar sus conocimientos y habilidades desarrolladas durante la carrera. Aunque no se proyecta a largo plazo, confía en que su dedicación y responsabilidad le permitirán alcanzar sus metas. Repasa

constantemente su gratitud sobre el apoyo familiar recibido y reconoce que su paso por la universidad le permitió crecer tanto personal como profesionalmente, cuestión que lo preparó enfrentar los desafíos futuros.

Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la Educación Superior I Novoa-Mora, 2024

Tabla N° 4: Síntesis y comparación de trayectorias de estudiantes PACE-UdeC que fueron parte del estudio.

Entrevistado	Contexto de origen y motivación por ingresar a la Educación Superior.	Desafíos principales.	Apoyo recibido.	Momentos clave.	Reflexiones y proyecciones.
Entrevista N° 1	Oriunda de Negrete, destacada en secundaria, motivada a continuar estudiando por un profesor de historia.	Soledad, dudas académicas, desilusión por falta de financiamiento.	PACE-UdeC en la transición; apoyo de amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Estallido social, paro feminista, pandemia y prácticas.	Superación de dudas académicas, compromiso social, busca desarrollo profesional.
Entrevista N° 2	De Laja, inspirada por primos universitarios, ahorró desde básica para cumplir su meta.	Adaptación a ciudad grande, ansiedad por la transición.	Tutora PACE en la transición; familia, amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Pandemia y prácticas profesionales.	Perseverancia, superación de limitaciones personales, trabajo con niños.
Entrevista N° 3	De Curanilahue, destacado en la PSU, motivado por el prestigio de la UdeC y expectativas familiares.	Independencia, dudas vocacionales, dificultad para mantener hábitos de estudio.	Docente PACE en la transición; familia, amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Prácticas profesionales y ramos electivos.	Consolidación de vocación, especialización en su área.
Entrevista N° 4	De El Carmen, motivada por cuidar el medio ambiente, eligió Ingeniería Ambiental tras una feria vocacional.	Reprobación de asignaturas, adaptación a vida independiente.	Profesores cercanos y compañeros como factor de apoyo en toda la trayectoria.	Salidas a terreno, pandemia y prácticas en la Reserva de la Biósfera.	Perseverancia, crecimiento personal, compromiso con el medio ambiente.
Entrevista N° 5	De Mejillones, motivada por el arte por su potencial para impactar en la sociedad a través de la expresión artística.	Inseguridades, adaptación a nueva ciudad, reprobación de materias.	Tutora PACE en la transición; amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Crisis vocacional y pandemia.	Descubrimiento de vocación en gestión cultural, búsqueda de estabilidad profesional.
Entrevista N° 6	De Pemuco, motivado por problemas energéticos en su comunidad.	Adaptación a ritmo universitario, dificultades iniciales en matemáticas.	Apoyo familiar, amigos como factor de apoyo en toda la trayectoria.	Adaptación al ritmo académico y prácticas profesionales.	Estabilidad profesional, interés por redes de transmisión.
Entrevista N° 7	De El Carmen, interesado en ingeniería por habilidades matemáticas, influenciado por programas escolares.	Dudas académicas, timidez, dificultades iniciales.	Tutor PACE en la transición; amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Ejercer rol de tutor, pandemia de forma negativa y prácticas.	Desarrollo personal, búsqueda de estabilidad laboral, contribución a la comunidad.
Entrevista N° 8	De Huépil, primera generación en la universidad, motivada por familiares y profesores.	Crisis vocacional, adaptación a ciudad, dificultades con modalidad virtual.	Tutor PACE en la transición; amigas y profesoras como figuras de apoyo en la permanencia.	Crisis vocacional, pandemia y experiencias prácticas.	Reflexión sobre la carrera, trabajo en docencia universitaria.
Entrevista N° 9	De Huépil, motivada por experiencia personal en terapia de lenguaje.	Crisis vocacional, frustraciones académicas, adaptación a modalidad virtual.	Tutora PACE en la transición; amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Crisis vocacional, pandemia de forma negativa y experiencias prácticas.	Descubrimiento de propósito, contribución a la salud y el bienestar.
Entrevista N° 10	De Cisne, motivada por vocación en alimentación y salud, eligió Nutrición en la UdeC.	Adaptación a vida independiente, frustración inicial, desafíos en biología y química.	Tutora y docente PACE en la transición; amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Adaptación a vida universitaria, ejercer rol de tutora y prácticas profesionales.	Crecimiento personal, metas profesionales y vocacionales.
Entrevista N° 11	De San Fabián de Alico, motivado por la geología como equilibrio entre teoría y aplicación.	Dudas vocacionales, problemas de habilidades visuales, dificultades emocionales.	Tutora PACE en la transición; familia, amigos y profesores como figuras de apoyo en la permanencia.	Prácticas de campo.	Desarrollo de resiliencia, proyección en minería.

Nota. La tabla presenta una síntesis comparativa de las trayectorias académicas, desafíos, apoyos recibidos y reflexiones finales de estudiantes pertenecientes al programa PACE-UdeC. La información

se basa en relatos obtenidos durante entrevistas realizadas en el marco del presente estudio. Fuente, Elaboración propia (2024).

1.3. Análisis del contenido cualitativo o temático.

Tema 1: Factores clave para la permanencia y éxito en la Educación Superior.

Subtema: Adaptación académica y personal al entorno universitario.

En el proceso de adaptación a las nuevas exigencias académicas, especialmente durante la transición a la vida universitaria, los entrevistados compartieron experiencias y desafíos relacionados con la incorporación de normas académicas específicas, como por ejemplo la incorporación de las normas APA, algo desconocido para ellos en ese momento. Si bien en sus relatos predominan las dificultades iniciales en el proceso de aprendizaje, estas experiencias resultaron fundamentales para enfrentar los requisitos formales de sus respectivas carreras, con el tiempo las pudieron consolidar e incorporar a lo largo de su formación.

“Lo otro, cuando llegué también, las normas APA. Esas normas APA, no me acuerdo cómo se llama esa profesora, sí, pero el ramo se llamaba algo de alfabetización, creo que era. O no. No me acordaría, pero la cosa es que también cuando llegaron las normas APA, ay no, yo decía ¿qué es esto? Pero en realidad hasta el día de hoy tengo que ocuparlas [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Otro desafío destacado por los entrevistados es la necesidad que les surgió para adaptarse a los nuevos métodos de estudio y al ritmo académico acelerado que exige la universidad, un proceso que contrasta con las estrategias que utilizaron durante toda su educación media. Este ajuste refleja la importancia de desarrollar nuevas habilidades y enfoques de estudio para enfrentar las demandas del entorno universitario. Reconocen que Haber superado este proceso de manera satisfactoria contribuyó a su experiencia.

[...]” Yo igual reprobé ramos el primer semestre, y me costó, me frustraba, me sentía, no sé, como... ¿Cómo no voy a entender? Me costó mucho adaptarme, y encontrar también la forma de estudio que se adaptara a mí. Me costó mucho [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Al menos a mí me marcó bastante el hecho de que no lograba tener como las calificaciones a las que yo estaba acostumbrada, que sentía que iba yo más lento que el ritmo que me estaban exigiendo. Ponerme a la par con eso fue difícil. Ahí descubrí que me servía, por ejemplo [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Lo anterior provocó, en muchos casos, una evidente sensación de ansiedad y desesperación debido a la rápida introducción de contenidos desconocidos, lo que les dejó una sensación de desventaja y brechas de consecución de contenidos no adquiridos en la educación media. Los entrevistados describen estas emociones como ansiedad, miedo o frustración al enfrentarse a las materias introductorias lo que incrementó la incertidumbre respecto a su rendimiento académico y su capacidad para adaptarse al nuevo contexto educativo.

“[...] Hubieron unos ramos que yo reprobé, lo reprobé una vez, me acuerdo, química 2, que fue el que más me costó, lo reprobé una vez, y lo aprobé a la segunda vez que lo tomé, pero lloré, lloré, ese fue el ramo que me sacó lágrimas, porque por ejemplo ver la primera nota del primer certamen y que aún no le haya ido mal, es muy frustrante, porque mi idea era siempre como, ojalá en el primer certamen sacarme la mejor nota posible, para después ya ir un poco más tranquila a las siguientes pruebas [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

A pesar de lo anterior, el desarrollo y la implementación efectiva de las habilidades académicas antes mencionadas fue lo que les permitió en definitiva hacer frente a los desafíos. Ejemplo de esto fue la búsqueda permanente de estrategias estudio personalizadas. Los relatos reflejan que la búsqueda sistemática de estrategias por parte de los estudiantes fue una

constante, hasta llegar a una metodología definitiva que les permitió concretar su objetivo de finalizar sus estudios. En una de las estrategias empleadas, se observa un enfoque progresivo, donde inicialmente, se centraron en procesos individuales de estudio para consolidar conocimiento, para posteriormente complementarlos con sesiones grupales destinadas a aclarar dudas y profundizar en las temáticas. Además, los estudiantes enfatizan la relevancia de pertenecer a grupos de estudio en los que se sientan cómodos y que estén conformados por personas responsables, fortaleciendo así un entorno de aprendizaje colaborativo y efectivo.

“[...] Cambié mi metodología de estudio porque igual el primer trimestre a mí me costó [...] porque la metodología de estudio que tenía me estaba sirviendo, pero no lo suficiente. Entonces empecé como, no sé, dejé de estudiar solo porque hasta ese momento casi siempre estudiaba solo, y empecé a ir a la central con amigos. [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Otro conjunto de estrategias que resultaron clave para potenciar su desempeño incluyó la identificación de métodos y horarios de estudio que optimizaban el aprendizaje y se ajustaban a su estilo de vida. Asimismo, destacaron la importancia de elegir entornos que favorecieran su bienestar, lo que los llevó a priorizar espacios que les permitió estudiar y vivir de manera cómoda y productiva. Reconocieron también que el ambiente de la vivienda tiene un impacto directo en su motivación, además de la adopción de hábitos saludables, como el ejercicio y la alimentación.

“[...] La constancia y de aprender mis métodos mediante los que aprendo mediante los que como que me gusta hacer cosas yo creo que encontrar como la forma en que a ti te acomoda hacer cosas es importantísimo o sea, yo por ejemplo me gusta trabajar de tarde-noche poner música bien fuerte ojalá, un espacio quizá con una iluminación no tan alta y eso suena una tontera, suena como algo súper simple pero a mí me funcionó muy bien el

entender cómo me acomodaba vivir mi vida universitaria eso es súper importante [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Finalmente, los estudiantes reconocen de manera casi transversal, que cuentan con una sensación de “identificación académica autoexigente”. Se identifican como individuos que buscan altos estándares y están conectados con el aprendizaje teórico. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones, ya que la presión interna por cumplir con sus propias expectativas puede genera en muchos casos desafíos emocionales que requieren ser gestionados para mantener un equilibrio entre la exigencia académica y el bienestar individual.

“[...] Soy muy autoexigente conmigo misma, entonces, si bien no me iba mal, creo que también fue por parte de eso, porque, si bien había algún contenido que me costara a mí, EH, era como mi problema, como que altiro lo problematizada, entonces me estresaba muy fácilmente, porque no estaba logrando lo que yo quería [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Autoexigencia, no sé yo creo que es como mi forma de ser, pero realmente quería que me vaya bien, quería ser una buena profesional, quería hacer bien las cosas en todos los ámbitos y aprender, así que creo que por eso fui bastante autoexigente conmigo [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Subtema: Red de apoyo familiar, social y universitaria.

De manera casi transversal, los entrevistados describen cómo el entorno social y los vínculos con personas afines facilitaron su adaptación, permanencia y participación en la vida universitaria.

“[...] Mi permanencia y éxito, yo creo que fueron los lazos que formé con los profesores, con mi grupo de amigos que establezco hasta hoy, que fue desde tercer año en adelante, participar de las asambleas que teníamos en

la universidad, en mi carrera específicamente [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

En este sentido, los relatos destacan el apoyo mutuo entre amigos y compañeros de estudio como un factor clave tanto para la motivación como para su rendimiento. La colaboración en trabajos grupales y la interdependencia entre compañeros fortaleció su compromiso con las actividades académicas y contribuyó incluso a superar los desafíos propios de la educación superior.

[...] Formé más mi grupito como de estudio, entonces tenía como un círculo con el que, era pequeñito, pero sí nos daba resultados, el poder estudiar en conjunto, y ahí formé un poco más mí, como el método de estudio que más funcionaba a mí [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

En cuanto a la relación con sus pares de la carrera, los entrevistados subrayan el papel fundamental de las amistades y los vínculos que generan con ellos. Estas relaciones no solo son valoradas por el apoyo académico que les proporcionan, sino también por su aporte a la contención emocional, que favorece la integración y el bienestar dentro del entorno universitario.

“[...] El apoyo de mis amigos porque, tengo dos amigos específicamente que estuve los seis años de carrera y entre todos nos apoyábamos, así que eso me ayudó en el aspecto emocional [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Estas dinámicas se relacionan con el subtema previo sobre la importancia del estudio en grupo y la vivencia compartida como factor de permanencia. Aprender colectivamente y compartir experiencias con los compañeros ayuda a sobrellevar las exigencias académicas, al mismo tiempo que genera apoyo emocional y académico.

“[...] En su momento siempre conversábamos con mi grupo de amigos y decíamos, ya estamos por salir, y ahí nos acordábamos de todo, de todo lo

que nos tocó sufrir... Bueno, yo hablo, sufrimos porque, como te comento, teníamos este grupo de amigos y al final era, siempre estudiábamos juntos, hacíamos trabajo, no sé, días viernes así, todo el mundo ahí en los pastitos del UDEC y nosotros en el cuarto piso de la biblioteca, full haciendo trabajo, estudiando, entonces, como esos recuerdos estaban ahí [...]" (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Todo lo anterior refuerza un profundo sentido de comunidad académica. Los entrevistados expresan una sensación de pertenencia, principalmente con su grupo académico más cercano o su carrera. Este sentido de pertenencia implica sentirse aceptado, valorado y conectado con el entorno, y se configura como un factor determinante para permanecer.

"[...] La virtud que tiene geología como te digo es que somos pocos, entonces cuando empiezan a quedar menos aún, como que te vas juntando más con tus compañeros y además son los mismos con los que siempre salí a terreno con los que siempre estás acampando juntos entonces siento que ese es un factor vital como para sentirte incluido [...] a mí afortunadamente me transmitió esa sensación la carrera como de ser súper familiar y creo que ese es un factor vital y los profes como somos pocos igual son súper cercanos contigo [...] en ese sentido siento que el ambiente familiar de la carrera ayuda mucho, a mí me hizo sentir muy cómodo [...]" (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Un segundo elemento relevante en este subtema es la importancia de la red familiar como un factor clave para favorecer la permanencia y el compromiso de los estudiantes con sus estudios. Los relatos destacan cómo el apoyo económico, emocional y motivacional que brinda la familia es fundamental en su proceso académico. Los estudiantes reconocen que este respaldo les permite enfrentar de mejor forma las exigencias de la vida universitaria.

"[...] Mi familia, que siempre me apoyó y mi mamá especialmente, que era la que a veces me tenía que escuchar exponer para poder tener como esa tranquilidad si la estaba realizando bien o no [...] Y también esos ejemplos

que había dicho anteriormente, que eran mis primos, que si yo decía si ellos ya pudieron, por qué no voy a poder [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Otro factor es el hecho del apoyo de mis papás igual tenía compañeros que tenían que trabajar y estuvieran al mismo tiempo en mi caso era solo tenía que dedicarme a estudiar y sacar la carrera adelante sin ningún digamos factor externo que me pudiera afectar entonces el apoyo de mis papás es digamos es esencial estos estos seis años [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

La influencia de la familia está presente en todas las etapas de la trayectoria académica, desde la preparación para la vida universitaria, pasando por la transición y hasta el egreso. Este apoyo fue especialmente crucial durante la crisis sanitaria de la COVID-19, considerada por los entrevistados como una de las etapas más complejas de su formación. En este contexto, la familia se convirtió en un factor protector, que brindó seguridad, apoyo emocional y un ambiente favorable para sobrellevar la incertidumbre en medio de la transición hacia la educación virtual.

“[...] Mi realidad familiar durante ese momento tampoco fue compleja, que obviamente es un factor que influye mucho. Si no te gusta estar en tu casa la pandemia obviamente va a ser horrible...Pero dentro de todo fue un buen momento para mi núcleo familiar. Entonces no había grandes peleas, no había grandes dificultades en ese sentido. Yo creo que es un factor que influye mucho [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Prefería estar acá porque ya veía que la cosa se estaba poniendo como un poquito más compleja, así que prefería estar en la casa con mi familia. Después cuando ya todo se estableció y se empezaron a hacer como las clases ya directamente online, por las plataformas y todo, ahí ya obviamente me permanecí en casa, además que tocó justo el periodo de invierno, así que en ese sentido fue muy favorable [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Un tercer elemento de relevancia en la experiencia de los estudiantes es la relación con los docentes y la percepción de calidad educativa que tienen hacia ellos. Los relatos destacan cómo los profesores, al igual que la familia, están presentes en todas las etapas de su trayectoria académica, convirtiéndose en un factor decisivo para la permanencia y el éxito en la educación superior. Los estudiantes los reconocen como figuras clave de apoyo, tanto por su accesibilidad y empatía como por su capacidad pedagógica para fomentar un aprendizaje significativo.

“[...] Me tocaron profesores muy digamos muy buenos, que también trabajaban en el área que enseñaban, igual el motivo más digamos porque ya uno aprendía esas cosas que hacía en el aspecto laboral, porque la matemática eso no la usaba como el cálculo uno no la llegaba a usar ni en mis prácticas, ni ahora que estoy trabajando, en cambio los ramos de diseño estructural de análisis estructural, eso sí lo uso constantemente en el en el trabajo [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Las profesoras. Bueno, hasta el día de hoy tengo que rescatar que un buen equipo docente que... Que sigue. Creo que una profesora no más ha ido que la profe Joseline. Pero... No. Súper apañadoras, comprensivas. Eh... Nada que decir de ellas. Y... Yo creo que si hubiésemos tenido otro estilo de profesores... Así como... No tan... No tan... Eh... Cercanos. Yo creo que hay muchas personas que hubieran desistido como de la carrera [...]”
(Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

La calidad educativa percibida no solo depende del dominio disciplinar de los docentes, sino también de su capacidad para motivar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ellos valoran especialmente su disposición para resolver sus dudas, brindar retroalimentación constructiva y adaptarse a las necesidades del grupo.

“[...] Tenía vínculo con los docentes, entonces ellos igual me acogieron súper bien. Y también ellos siempre estuvieron dispuestos a ver cualquier duda. Yo me podía acercar a una, tenía como esa confianza de acercarme y

preguntar. La profesora, igual que me tocó de guía, también siempre me apoyó, estuvo al lado mío [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Yo tenía un profe que hacía ramos relacionados con el tema de redes de transmisión. ¿Cómo va a creer que se entiende? O sea, como clases de un tema. Y igual te convencía de lo que cuando te enseñaba, como que te convencía, por así decirlo, te la vendía bien. No sé cómo explicarlo. Su forma de enseñar era, entonces, de hecho, yo me incliné por esa área [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] La mayoría de mis profesores eran Fonoaudiólogos... En los primeros años eran como dispersos, diferentes carreras. Pero la mayoría eran Fonoaudiólogos, entonces, de cierto modo, te hacían como parte de su propia vivencia, te la entregaban a ti. Y eso, de cierto modo, te iba motivando un poco más y te hacía parte de... Porque era como, él vivió eso y yo también puedo vivirlo [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

La relación cercana con los docentes también influye en el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad académica. Los estudiantes subrayan cómo el apoyo recibido, tanto académico como emocional, y las experiencias compartidas con sus profesores fortalecieron su motivación y compromiso con los estudios.

“[...] Después me di cuenta de que... Que claro, después los profesores me daban recomendaciones. Mayor parte de los trabajos que tuve fue porque los profes me daban como... Facilidades o me recomendaban con personas. Igual eso fue... No sabía que tenían esa consideración conmigo o no sabía por qué lo hacían conmigo. Pero siempre me ayudaron mucho en eso. De hecho, fue una... Dos profesoras fueron como... Casi como unas mamás allá en Concepción [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Los entrevistados reconocen que la disparidad en las habilidades pedagógicas de los profesores puede influir en la experiencia académica de manera desigual. Mientras que algunos docentes destacan por su capacidad para transmitir conocimientos de manera accesible y comprensible, otros, a pesar de ser expertos en su campo, carecen de estrategias pedagógicas efectivas.

“[...] Mira, yo creo que como en todos lados hay profesores que tienen como, ¿cómo decirlo? Madera de profesores y otros que no. Entonces suele pasar que, bueno, yo tuve profesores que como profesional eran sequísimos, pero utilizando palabras no tan formales. Sabían caleta, nada que decir, súper reconocidos, pero a la hora de enseñar dejaban mucho que desear [...]”

(Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Subtema: Motivación como motor de permanencia.

Como primer elemento de este subtema, destaca la relevancia de la motivación personal y la perseverancia como factores relevantes para la permanencia universitaria. Los entrevistados enfatizan cómo atributos tales como la actitud positiva, el esfuerzo constante y la automotivación les han permitido superar los desafíos académicos y personales. La perseverancia se presenta como una habilidad desarrollada a lo largo de su trayectoria, clave para mantener el enfoque en las metas, incluso ante adversidades. Este compromiso se refuerza al establecer objetivos alcanzables y a corto plazo, lo que permite a los estudiantes mantenerse motivados y avanzar progresivamente en su formación.

“[...] Yo creo que más que nada la perseverancia que siempre he tenido y el amor por la carrera en realidad, porque bueno, ahora cuando defendí la tesis, mi profe de la tesis me dijo hasta dónde has llegado, solamente por tu perseverancia, porque yo siempre era la que estaba preocupada, no sé, de que me revisaran los avances, de poder qué otra cosa más podía leer, de fijar las fechas, en ese sentido creo que trato de ser siempre preocupada de eso, porque al final uno se da cuenta que mientras uno se preocupa, el

beneficio es para uno mismo. Entonces creo que, por eso, y también pienso que, si no me hubiera entusiasmado tanto la carrera, también quizás la hubiera dejado en algún momento. Pero pese a que me atrasé y todo, sabía que mi objetivo era terminarla, y sacarla como fuera [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Como herramienta fuerte de lo que he adquirido estos dos años fue el tema de la perseverancia. Yo creo que ese es como una herramienta muy muy útil y en la vida laboral también. Como ser perseverante tener metas como tener metas a corto plazo porque igual a la larga a veces uno como que se desmotiva. Entonces yo creo que una de las herramientas más importantes que pude adquirir fue la perseverancia [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Otro aspecto relevante es el vínculo emocional que los estudiantes establecen con sus metas académicas, muchas veces inspirados por figuras significativas en sus vidas. Estas conexiones emocionales actúan como motores de superación, que les recuerdan el valor de persistir frente a la adversidad. Asimismo, la motivación y el vínculo emocional con sus objetivos puede estar mediado por intereses personales relacionados con asignaturas específicas que despiertan su afinidad o pasión por la disciplina que estudia.

“[...] Bueno, yo siempre lo he dicho, una es mi abuelito, que yo sé que él falleció cuando yo era pequeña y todo, pero es al que yo más le he prometido, aunque ya no esté aquí, de que yo voy a salir adelante por él, que él pues mi razón, entonces siempre que a lo mejor tenía alguna complicación para comprender algo, me aferraba a él [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018)

“[...] Cuando eran ramos que me gustaban ya los ramos electivos digamos ahí ya me podía concentrar full en esos ramos y sacaba buenas notas porque le dedicaba el tiempo que correspondía y porque me gustaba dedicarles el tiempo a esos ramos [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Eran asignaturas que tenían que ver por ejemplo... con video, con apreciación del cine, me gustaban mucho, me gustaba mucho escribir, entonces me gustaba una asignatura que era escritura crítica, me gustaba mucho, entonces le ponía mucho empeño y aparte esa profesora era brígida, entonces era como un desafío mío decir, ya vamos a ver que se puede hacer [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

La motivación también se refuerza mediante el reconocimiento de los resultados concretos y tangibles de su esfuerzo. Ver reflejados sus logros en evaluaciones o proyectos no solo incrementó la confianza de los estudiantes, sino que también los impulsó a asumir nuevos desafíos con mayor determinación. Este sentido de cumplimiento está ligado a un fuerte compromiso por completar lo que han iniciado, motivados por una mezcla de responsabilidad personal y el deseo de alcanzar metas importantes en sus vidas.

“[...] Primero es, cuando me gusta empezar algo, me gusta terminarlo. Yo soy como algo más que nada de formación, como persona. Me gusta partir algo y me gusta terminarlo [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Yo creo que más que nada el ver frutos. Porque fue como en lo que estoy haciendo, el esfuerzo que estoy haciendo, realmente está dando resultados. Entonces, eso a fin de cuentas como que cambió un poquito la percepción de todo lo demás para poder seguir con todos los otros desafíos que se venían adelante [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...]” Sentir que estaba haciendo bien las cosas o también, por ejemplo que me iba bien el académico entonces, hacía bueno trabajo, no tenía mala nota yo creo que eso me ayudó a conectar más porque, claro, en algún momento me pasó como una vez que tal vez el profesor me dijo como que no estaba tan bien y fue como frustrante para mí en ese momento entonces yo creo que me determinaba mucho eso, como el refuerzo positivo o negativo con

respecto a mi estudio [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Como segundo elemento, destacan los factores motivacionales externos a los estudiantes. Los entrevistados subrayan cómo el acceso a becas y apoyos financieros es percibido como un recurso importante para aliviar preocupaciones económicas.

“[...] Si reprobaba muchas asignaturas, me parece mal, también perdía otra beca que era la beca presidente y en realidad yo estaba becado por todos lados, tenía muchas becas. Entonces, eso también genera la permanencia, el compromiso con la universidad como tal y con las asignaturas y todo eso [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Además, para muchos estudiantes, la educación superior representa una oportunidad de movilidad social y una vía para mejorar su calidad de vida, cambiando las condiciones de su entorno de origen.

“[...] Mis papás no tuvieron estudios superiores, mi mamá, por ejemplo, estudio hasta segundo medio, y mi papá hasta cuarto, pero siempre yo quise, puede sonar feo decirlo, pero siempre quise ser más que ellos. Como no quedarme estancado y de hecho ellos me lo decían, que no tenía que estar al mismo nivel de ellos, poder superarme a mí misma, y eso es lo que yo siento que he podido ir haciendo, igual con la ayuda de ellos,irme superando [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Porque quería un estilo de vida diferente al que tenía en el campo. Me gusta el campo, pero no sé si para quedarme a vivir en el campo. Esa fue la motivación de iniciar todo el proceso y finalizarlo [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Por otro lado, la motivación también se nutre de la interacción social en el entorno universitario y de la dinámica emocional que surge de esta frente a los desafíos que les presenta la estadía en la educación superior. En este sentido, vuelve a surgir la relevancia de convivir con amigos y construir redes

de apoyo, cuestión que ya apareció anteriormente como un factor relevante, que genera bienestar emocional y contribuye al disfrute de la experiencia universitaria.

“[...] Me gustaba ir a la U, en realidad porque estaba igual estaba con mis amigos así que era de la media estar con mis amigos a la U estar con mis amigos de nuevo así que la mayoría fue a la U así que super [...]”

(Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Tabla N°5: Síntesis de códigos relacionados con factores clave para la permanencia y éxito académico en la educación superior.

Tema	Descripción general del tema	Subtemas contenidos en el tema principal	Principales contenidos en el subtema	códigos en el subtema
Factores clave para la permanencia y éxito en la Educación Superior	La permanencia y éxito universitario se fundamenta en la adaptación académica y personal, redes de apoyo, motivación intrínseca y extrínseca, calidad docente e identificación institucional, destacando estrategias autónomas y colaborativas.	Adaptación académica y personal al entorno universitario. Red de apoyo familiar, social y universitaria Motivación como motor de permanencia.	- Adaptación a las exigencias académicas. - Desarrollo de estrategias académicas y de estudio personalizadas. - Identificación académica y autoexigencia como motor de rendimiento. - Importancia de la red de apoyo familiar como factor de permanencia y compromiso académico. - Redes de apoyo y comunidad. - Relación con docentes y calidad educativa. - Motivación intrínseca. - Motivación extrínseca.	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tema 2: Influencia del proceso de acompañamiento PACE-UdeC en el desarrollo académico y personal.

Subtema: Acompañamiento en el acceso a la universidad.

Algunos estudiantes destacan el rol del programa PACE como un elemento relevante en su ingreso a la universidad, aunque su incidencia parece tener

menor visibilidad en comparación con otros factores explorados previamente. Los relatos resaltan cómo el PACE facilitó o garantizó su acceso a la educación superior, especialmente a través del acompañamiento previo, ayudándolos a enfocar y clarificar su decisión vocacional. Pero no es algo sentido por todos los entrevistados.

“[...] El programa sí me ayudó bastante, porque pude ingresar a la educación superior [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] El PACE me ayudó bastante a como en focalizarme un poquito, porque estaba así demasiado dispersa entre que quería psicología, que quería pedagogía, que quería fono, que esto, que esto, otro. Al final como que de cierto modo me ayudó a poner un poquito las cosas en la balanza [...]”

(Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Es importante señalar que los estudiantes que mencionan este tipo de acompañamiento fueron apoyados por la Universidad de Concepción y la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Este hecho sugiere que no todas las instituciones de educación superior otorgan el mismo nivel de importancia a esta etapa crucial de la trayectoria educativa, dejando en evidencia disparidades en el enfoque y la relevancia atribuida a los procesos de orientación vocacional, por lo menos en los inicios del programa.

“[...] Dentro de las actividades que tuvimos con el PACE, cuando visitábamos la Universidad de Concepción, nosotros hacíamos entrevistas con estudiantes. Buscábamos estudiantes y empezábamos, teníamos una lista de preguntas y todo. Y me acuerdo de que dentro de esas estaba como todos los temas de matrícula. Y ahí había muchas opiniones.

Preguntábamos a muchas generaciones de estudiantes, algunos que ya estaban como en la última, otros que recién habían empezado. Y en base a eso, mejor dije, ya, mejor voy a llevar de todo, porque la casa me queda muy lejos como para ir a buscar algo y no tenerlo. Así que, en caso de, por ahí dicen que Juan Segura murió de viejo [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante

PACE-UdeC Cohorte 2017).

En relación con la valoración del apoyo del programa PACE en la preparación para la universidad, este parece tener menor visibilidad entre los estudiantes. Sin embargo, quienes lo mencionan destacan, que más allá del desarrollo de habilidades o competencias, a lo que le otorgan importancia es la familiarización con el entorno universitario y la orientación en procesos administrativos como parte del acompañamiento previo al ingreso. Estas acciones incluyen visitas a las casas de estudio y la asistencia en tareas instrumentales, como el llenado del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) y la postulación a la educación superior a través del Sistema Único de Admisión (SUA).

“[...] Fue útil. Cuando teníamos que ir, cuando éramos liceanos, a la universidad, yo cuando llegué ya conocía los espacios. Sabía que existía el CADE y yo iba a pedir ayuda. Tuve ayuda psicológica [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Previo a la universidad siento que sí me ayudó, porque, como te digo, nos hacían estas visitas, nos hacían conocer la casa de estudios de la Santísima, empecé a ver cómo funciona, también te están dando charlas, te ayudan, asistentes sociales. Por ejemplo, cómo postular, cómo hacer el FUAS. En esas cosas igual me ayudaron, pero después de la universidad, bueno, también me ayudó a entrar a la universidad [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Subtema: Transición y adaptación académica.

A diferencia del subtema anterior, el programa PACE adquiere mayor relevancia en los relatos de los estudiantes cuando ellos indagan en la etapa de transición hacia la vida universitaria. Su papel en este período se destaca por percibir desde el programa un acompañamiento integral que aborda dimensiones académicas, emocionales y sociales, que les permitió facilitar una adaptación más fluida durante el primer año en la universidad.

“[...] Hubo un momento ya, creo que el primer semestre o el segundo, ya no tuve como la posibilidad de estar ahí arrendando. Igual era un tema

económico, pero también era por un tema de que no teníamos tanto como... no manejaba tanto en el tema de andar buscando arriendo. Entonces me acuerdo de Jessica, que hicimos los papeles para la residencia universitaria, entonces ahí me sentí super apoyada por los chicos del CADE [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Recorrimos la universidad, nos hicieron como el tour completo. Nos daban como los datos de, si quieres comprar esto, hazlo acá. Si quieres estudiar de tal hora a tal hora, hazlo acá, porque es más cómodo, porque es más factible, etcétera, etcétera. Incluso, en cuanto a los horarios, ¿qué significaban las siglas? Porque al inicio me sonaba chino. Era como, ¿tienes clase en la sala? No sé, típico que uno tenía clase en los cubos y te aparecía A-102. Y uno como que, ¿y eso dónde queda? Entonces, de cierto modo fueron esos días, las primeras semanas fueron de conocer la universidad, saber dónde queda cada clase, todo eso nos orientaban [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Los estudiantes valoran especialmente las sesiones de inducción y la orientación inicial, las cuales perciben que les brindaron una ventaja para familiarizarse con el nuevo entorno académico y los procesos administrativos que este contempla. Asimismo, resaltan la importancia de los espacios exclusivos de estudio que PACE dispuso para ellos, como las "salitas CADE", que se convirtieron en recursos importantes para su concentración y aprendizaje en un entorno que en su mayoría se les presentó con múltiples desafíos.

“[...] Esas dos semanas me sirvieron hartito para el primero ramo IMU, que tenía una base que, igual, de la media, uno no tiene una base bien fuerte para entrar a la universidad [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] También estuvimos con el acompañamiento previo a los chicos PACE de CADE, ahí es donde nos hicieron las instrucciones, las nivelaciones, los talleres, el recorre Concepción, eso igual me ayudó mucho, porque como no

conocía Concepción, iba de vacaciones, pero no conocía el campus. Fue la primera experiencia relacionándome con personas que no fueran de Mejillones [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] En primer año, tuve un acompañamiento que lo agradecí mucho. Y principalmente la salita CADE. Creo que eso fue lo mejor que tuvimos del PACE en ese momento porque podíamos estudiar tranquilamente en una sala que era solamente para nosotros. Y eso en la universidad muchas veces es muy complicado poder conseguir [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

El apoyo brindado por el programa en esta etapa no se limitó solo a la orientación, sino que también incluyó intervenciones que alcanzaron en su momento incluso el ámbito financiero y psicológico. Los beneficios económicos, como becas y fondos para materiales académicos, se percibieron como esenciales para aliviar la carga económica en transición a la vida universitaria. Paralelamente, el acompañamiento psicológico personalizado ofrecido por el programa ayudó a los estudiantes a desarrollar rutinas saludables, fortalecer su autoestima, gestionar mejor sus tiempos y promover habilidades de autogestión académica.

“[...] Recuerdo que nos daban una beca todos los meses que era para nuestras fotocopias, no vengo como una familia que sea económicamente estable ni con grandes ingresos. Entonces el que yo pudiera, por ejemplo, llevar mi pendrive con la, Eh, con los documentos, poder imprimirlos con la beca, igual me fue de mayor utilidad porque también tiene que entregar trabajos, lo cual muchas veces no los pude imprimir aquí en mi casa, porque tampoco sí tenía impresora, pero no tenía como comprar la tinta y los cartuchos son bastante caros, entonces como que me costaba eso y que el programa igual me otorgará una beca, me ayudó bastante en cuanto a eso [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

De igual forma, los estudiantes subrayan la importancia del apoyo docente cercano y personalizado que recibieron a través del programa PACE. La

accesibilidad de los profesores y su disposición para resolver dudas y profundizar en los contenidos se perciben como elementos clave en su transición.

“[...] Los dos primeros años yo diría que el apoyo del CADE porque eran full ramos matemáticos y el apoyo del profe Toledo constantemente toda la semana fue un fue un gran impulso para mí digamos porque me ayudaba a estudiar le preguntaba todas las dudas que tenía siempre el profe abierto a responder todo entonces eso los dos primeros años por lo menos fue de esos ramos matemáticos el CADE, el apoyo del CADE me ayudó harto [...]”
(Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] En el momento en que tenía que nivelarme por ejemplo académicamente, la verdad es que sí fue súper bueno tener la oportunidad de que los profesores me puedan hacer clase o explicarme algo que tal vez yo no entendía, que no le iba a preguntar tal vez a mi profesor que me hacía la clase propiamente tal, así que creo que por ejemplo en cuanto al académico saber que podía consultarlo eso fue súper bueno [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Un actor clave en la transición hacia la vida universitaria, según los relatos de los estudiantes, es el tutor par proporcionado por el programa en esta etapa. En muchos casos, este se convierte en una figura significativa que proporciona apoyo académico y emocional, quien ayudó a los estudiantes a enfrentar los desafíos de este nuevo entorno. Los entrevistados destacan que el tutor no solo facilita la comprensión de contenidos y la organización académica, sino que también contribuye a que los estudiantes se sientan más seguros, orientados y acompañados durante esta etapa crucial. Incluso, podría afirmarse que el Tutor PACE fue percibido como el apoyo mejor valorado por los estudiantes.

“[...] Recuerdo que me fue muy útil la parte que, en ese momento bueno, teníamos una tutora y que nos ayudaba en la parte de dibujo. Nos ayudaba como a practicar nos daba tips, también nos invitaba como a compartir entre

los tres en ese momento que teníamos sus pupilos, no sé cómo decirlo, como sus protegidos. Entonces también me ayudaba como a crear un espacio de confianza [...] (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

En este sentido la valoración de la relación interpersonal entre tutor y acompañado se constituye como un aspecto central en los relatos. Los estudiantes aprecian especialmente la cercanía y confianza que se genera, lo cual permite compartir aspectos de su vida personal más allá de lo académico.

“[...] Siempre estaba mi tutora, que fue la Consuelo en ese momento, y que igual siempre se preocupaba, me apoyaba en ese sentido. Coordinábamos clases, entonces igual hicimos como que nos haga clases, no solo a nosotras, sino que a nuestros compañeros también [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Del PACE a mí lo que más me gusta de cómo lo aplicó la UDEC y de cómo lo aplican ustedes como grupo de trabajo es este tema de que la relación es muy interpersonal como entre el tutor y el acompañado encuentro que es genial que se dé la instancia no solamente de hablar de cosas académicas y como de ir a una clase que alguien te explique algo tener como un padrino o alguien con el que puedes decirle oye, ¿sabes qué? este profe me cae mal este profe enseña mal este profe tal cosa o pucha, ¿sabes qué? no pude viajar a mi casa por tal cosa, hablar, hablar de tu vida y a veces eso es más importante que algo estrictamente académico [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Los estudiantes indican que el programa PACE se destacó en esta etapa por su rol en la formación de redes de apoyo académico y social. A través de sus iniciativas, los estudiantes lograron crear grupos de estudio y establecer amistades en un contexto donde, inicialmente, no contaban con conexiones previas. Estas redes resultaron fundamentales en algunos casos para la integración al entorno universitario, ya que les proporcionó un espacio de

apoyo mutuo para enfrentar los retos que les propuso la transición a la vida universitaria.

“[...] Necesitábamos armar nuestro grupo de trabajo, nuestro grupo de estudio. Logramos establecerlo gracias a la ayuda del PACE, y con ello también nos fuimos apoyando unos con otros [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Finalmente, es relevante señalar que, aunque la percepción de la incidencia no es tan marcada como en la etapa de transición a la vida universitaria, algunos entrevistados destacan el rol crucial que los tutores pares continuaron desempeñando a lo largo de su trayectoria académica. Aunque no es una experiencia generalizada, los relatos refuerzan que los tutores, en función del grado de cercanía que establecen con los estudiantes, se convierten en figuras clave de apoyo, orientación y motivación.

“[...] Si bien la Gaby solamente la tenía en el primero no más por el tema del PACE, la Gaby hasta el día de hoy conversamos, fue como una amistad, que quedó del PACE [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Subtema: Incidencia del PACE el ejercicio del rol del tutor par.

Ya en la etapa de permanencia, solo algunos estudiantes declaran que el PACE continuó trascendiendo en su trayectoria educativa, esto se debe a que destacaron su experiencia como tutores dentro del mismo programa, una iniciativa que influyó en su desarrollo personal y académico. Para quienes asumieron este rol, 4 de los 11 entrevistados, la tutoría no solo les permitió adquirir nuevas habilidades y responsabilidades, sino también explorar perspectivas enriquecedoras sobre la vida universitaria. Este proceso se tradujo en una experiencia transformadora en algunos casos.

“[...] Era una persona muy tímida que me costaba mucho comunicarme con personas que estuvieran en mí mismo nivel de años de la carrera y con personas que estaban en años superiores era muchísimo más complicado.

Entonces ahí tú estabas con un equipo con muchas profesiones, muchas carreras, entonces podías generar otro tipo de interacción que muchas veces nunca se me había dado. Entonces creo que fue uno de los momentos más fructíferos en la carrera [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

El rol de tutor también fue valorado por la satisfacción que les generó al guiar y apoyar a otros estudiantes. Los entrevistados resaltaron el efecto positivo de esta labor, tanto en la creación de vínculos significativos como en la reafirmación de valores como la solidaridad. En contextos presenciales y virtuales, los tutores encontraron en esta práctica una forma de devolver el apoyo recibido previamente, en palabras de algunos “para devolver la mano”, lo que consolidó así una experiencia que trascendió lo académico y se transformó en un espacio que les dejó una sensación de crecimiento.

[...] Me inscribí para ser monitora, fue una experiencia súper significativa. El grupo que me tocó eran más niñas, creo que eran cinco niñas si no me equivoco, y un niño. A pesar de la distancia y que no nos conocimos en persona, fue súper grato. Asistían bastante como a los talleres que hacíamos, o me conversaban, tenían como si tenían alguna duda, me hablaban. Creo que formamos una relación súper bonita con los estudiantes, así que creo que esa es como mi historia más significativa de ese año, haber comenzado a ser tutora, ayudar y como devolver la misma ayuda que yo recibí en mi primer año, así que eso es bastante significativo [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Subtema: Percepciones y desafíos del programa.

Si bien este subtema no tiene una gran presencia en los relatos, resulta necesario transparentar las percepciones que, aunque aisladas, ofrecen una visión crítica sobre el programa PACE. Los entrevistados mencionan cómo, pese a reconocer las oportunidades que brinda el programa, algunos experimentan una comprensión limitada de su alcance y objetivos. Esta percepción se relaciona con una falta de claridad y orientación durante el

proceso de ingreso, lo que genera dudas sobre el valor de esta vía en comparación con los mecanismos regulares de admisión, es decir por medio del puntaje en pruebas estandarizadas.

“[...] Cuando ingresé también, no sabía, porque ingresé también por el PACE y claro, por la vía regular. Entonces no sabía [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Me fue bien en la PSU, pude entrar en el 2018, aunque entré por... Nunca estuve seguro si entré por PACE o por puntaje, la verdad, pero parece que fue por PACE [...]” (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Pero también tenía la opción de este cupo o PACE, pero al final no lo tomé porque quedé por la selección normal. Así que dejé ese cupo, no sé si al final para otra persona lo habrá tomado o no, pero yo entré por esa selección [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Por otro lado, algunos relatos reflejan expectativas no cumplidas respecto al acompañamiento vocacional ofrecido por el programa. Una entrevistada en este caso menciona cómo las promesas iniciales, como “estudiar lo que quieras y gratis,” generaron una disonancia al enfrentar las limitaciones de recursos que ella tenía.

“[...] Al momento que ya me matriculé, fui a Los Ángeles a matricularme, nos dijeron algo muy triste, porque me dijeron que la carrera no la cubría todo el PACE. Eso fue un balde de agua fría, porque mi situación económica no era tal cual la del PACE. No tenía un registro social de hogares tan bajo como el 40%, sino que estaba en el 70% en ese momento [...] yo digo que esa fue una falencia, porque a nosotros nos dijeron, vas a estudiar lo que tú quieras y lo vas a estudiar gratis [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Otro elemento identificado, aunque presente en un número reducido de relatos, es la percepción de un apoyo limitado o insuficiente del programa

PACE una vez que los estudiantes ingresan a la universidad. Este entrevistado señala la ausencia de un seguimiento o acompañamiento continuo en esta etapa, lo que genera una experiencia que califican como poco satisfactoria o de incidencia limitada.

“[...] Yo diría que no me aportó nada. Mira, recuerdo que el primer año me contactó un alumno, que era como de una generación más arriba que yo, para ayudarme. Y era porque, bueno, eran gente, me imagino que trabajaba por el programa PACE, parece que también habían entrado por el programa PACE el año anterior. Pero me junté con él una vez, y después de eso no... no, diría que mi experiencia al menos [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Lo anterior se da en un caso específico, donde el entrevistado da cuenta de una falta de participación en las actividades organizadas por el programa PACE, asociándola a una desconexión social con otros beneficiarios y a una baja motivación para asistir de manera individual.

“[...] Bueno, primero que nada, igual siempre llegaban correos de, como decirlo, por ejemplo, juntas de los alumnos que habían ingresado por el PACE. Pero yo igual influí por mi lado, yo no asistía, yo no conocía a nadie más que estuviera por el programa, entonces ir solo no me animaba [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Tabla N°6: Síntesis de códigos relacionados con la influencia del proceso de acompañamiento PACE-UdeC en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Tema	Descripción general del tema	Subtemas contenidos en el tema principal	Principales contenidos en el subtema
Influencia del proceso de acompañamiento PACE-UdeC en el desarrollo académico y personal.	Los estudiantes perciben que el acompañamiento del programa PACE-UdeC facilita, en cierta medida, el acceso a la universidad. Sin embargo, es durante la transición y la adaptación al entorno universitario donde reconocen su mayor valor, destacando especialmente las tutorías, el apoyo académico y la creación de redes sociales.	Acompañamiento en el acceso a la universidad.	- Apoyo del programa PACE en el acceso. - Valoración del Apoyo del Programa PACE en la Preparación a la Universidad.
		Transición y adaptación académica.	- Apoyo del programa PACE en la transición a la universidad. - Valoración del programa PACE como apoyo fundamental en la formación universitaria. - Figura del tutor en la transición universitaria. - Tutor como una figura significativa en su trayectoria.
		Incidencia del PACE por medio del ejercicio del rol del tutor par.	- Incidencia del programa PACE a través de la experiencia como tutor.
		Percepciones y desafíos del programa.	-Baja participación en actividades del programa pace por falta de conexión social. -Falta de claridad y valoración sobre el proceso de ingreso universitario vía pace. -Percepción de apoyo limitado del programa PACE en la etapa universitaria.

Nota: La tabla presenta una síntesis de los códigos y subtemas identificados en el análisis cualitativo, destacando cómo el programa PACE-UdeC influye en el acceso, transición y desarrollo académico y personal de los estudiantes, incluyendo desafíos percibidos y la valoración de tutores y redes de apoyo. Fuente, Elaboración propia (2024).

Tema 3: Autoeficacia como claves del éxito académico.

Subtema: Construcción y sostenimiento autoeficacia académica.

Un primer elemento en la construcción de la autoeficacia académica es la percepción transversal de confianza que los estudiantes desarrollan en sus habilidades, especialmente en áreas donde se sienten más competentes. Los

relatos destacan que esta confianza surge con mayor fuerza en cursos prácticos y aplicados, los cuales se alinean con sus intereses y fortalezas académicas.

“[...] Yo siempre fui buena estudiante. Siempre saqué primer lugar y cuando lo pensé, yo sabía que quería estudiar en la universidad [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Ya el momento en que me sentí más capaz fue los primeros años. Tenía un muy buen razonamiento matemático, era muy bueno en eso. Luego de que me adapte al ritmo de la Universidad [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Asimismo, los estudiantes identifican que su rendimiento mejora cuando se sienten cómodos y seguros en las materias, lo que les permite consolidar su confianza en sus capacidades.

“[...] El momento en el que me sentí capaz y confiado fue cuando era materia totalmente nueva cuando tuve ramos de carrera en los que yo tenía que estudiar tenía que esforzarme, tenía que hacer el esfuerzo de entender y que me fuera bien en un certamen de eso porque sentía que era mérito mío, mérito totalmente propio como que yo fui capaz de comprender los procesos y de adaptarme a lo que pedía el ramo y siento que eso es súper gratificante es parte de lo mismo que te decía delante de que cuando uno encuentra la forma de estudiar y te va bien con esa forma de estudiar yo creo que es súper gratificante [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Otro aspecto se relaciona con el momento en que los estudiantes consolidan su autoconfianza académica, muchas veces vinculado a instancias como prácticas profesionales o cuando perciben alcanzar algún tipo de logro dentro de su carrera. Estas vivencias, como desempeños percibidos como destacados en ramos específicos o la superación de retos, refuerzan su autopercepción sobre sus competencias.

“[...] Me acuerdo de que me saqué un 6.5, pero porque obviamente yo estudié muchísimo, como te decía me acuerdo de que ese fin de semana me quedé y fui la nota más alta de mi curso, así que eso es muy significativo para mí, no sé si era un 6.5, fue un 6.6, pero era un 6, y fui la más alta [...].”

(Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] En mi tercer año, que ahí ya vi todo esto de las prácticas. Hubo una vez que tuve una práctica observacional en el teatro de la universidad y me encantó tanto todo. Fui haciendo todo ese semestre en cada una de las prácticas, me sentía como cada vez más conectada con la carrera. Más y más, cada vez que redactaba un informe, me explayaba completamente porque me gustaba. Fui sintiendo que todo simplemente fluía [...].”

(Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

En esta misma línea, surge nuevamente un elemento relevante para comprender cómo los estudiantes desarrollan esta confianza en sus capacidades, esta es la influencia del apoyo docente en la construcción de su autoeficacia académica. Los relatos destacan el rol de los profesores como fundamental, incluso desde la etapa escolar, quienes, además de transmitir conocimientos, fueron capaces de validar y fortalecer las habilidades de los estudiantes, así como también sus aspiraciones. Este actor significativo está presente en todas las etapas de sus trayectorias educativas.

“[...] En el Liceo fue cuando yo recién me empecé a creer como lo que podía hacer y lo que a dónde podía llegar, que en realidad fue gracias a profesores, que igual siempre lo voy a agradecer, a ellos que siempre me apoyaron [...].” ENTREVISTA 2.

“[...] Me iba bien en clases, me iba bien en educación, en lenguaje, sobre todo, y los profesores fueron como incentivándome, como a dirigir un poco el futuro, el futuro que uno se va creando [...].” ENTREVISTA 5.

Esta relación docente-estudiante no solo hace que ellos fortalezcan su confianza en sus capacidades, sino que también incentivó la posibilidad de alcanzar metas más ambiciosas. La motivación y el respaldo emocional

brindados por los docentes se perciben como un factor que contribuye al desarrollo de una autopercepción positiva.

“[...] Me acuerdo de un profesor, el profesor Guillermo, que hoy en día es director de otro colegio, que él nos decía, o sea, si ustedes quieren entrar a la universidad, ustedes pueden [...] siempre me acuerdo de que nos motivaba en ese sentido, o sea, si ustedes quieren estudiar, se pueden esforzar, pero también vean sus habilidades con las cuales presentan, sus conocimientos también, y más iba como en conocernos a sí mismos [...] Siempre nos llevaba esa reflexión, ya, porque él veía como que la universidad era un logro, pero no lo era todo [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Por otra parte, los entrevistados subrayan la incidencia de los profesores en el proceso de orientación vocacional y en la decisión de continuar estudios superiores en algunos casos. Las conversaciones y el apoyo recibido en esta etapa ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre sus intereses académicos y a visualizar con mayor claridad su futuro.

“[...] Cuando ya estaba en cuarto medio, mi profesor, amigo mío de historia y geografía, me dijo, yo creo que tú deberías estudiar ciencias políticas. Te veo en eso [...]” (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Entonces, como te comento, después de una conversación con uno de mis profes, que me llevaba súper bien con él, como que él me contó su experiencia también, que él también estudió Ingeniería, pero después por razones personales se tuvo que salir de la carrera [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Finalmente, lo anterior se ve reflejado en el proceso de transición a la vida universitaria, donde los estudiantes experimentan una creciente confianza en sus habilidades académicas. Algunos entrevistados destacan la ventaja que significó en un comienzo haber recibido una formación académica sólida en sus liceos de origen. La preparación en ciencias básicas y matemáticas, por ejemplo, les facilitó la adaptación al ritmo y nivel de exigencia universitaria,

esto les otorgó una base que los diferenció de compañeros con menor preparación.

"[...] Afortunadamente que tuve buena base en el colegio, o sea, vital quizá el primer año con una mala base me hubiese echado a todo, pero afortunadamente llegué preparado yo creo que eso es vital [...]" (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Subtema: Autoeficacia emocional y social para la superación de desafíos.

Un segundo subtema relacionado con la autoeficacia como clave del éxito académico de los estudiantes que son parte de este estudio es la capacidad de ellos para superar obstáculos académicos, sobre todo en la etapa inicial de su etapa universitaria. Los relatos evidencian cómo experiencias tempranas de fracaso o dificultad, lejos de desalentarlos, se convierten en momentos de esfuerzo y reafirmación de sus habilidades. La superación de estos desafíos, como aprobar cursos complejos a través de un trabajo constante, fortalece la confianza en sus capacidades y refuerza la idea de que el éxito académico es alcanzable mediante la perseverancia y la dedicación.

"[...] Me di cuenta de que me eché dos ramos. Y después como que chuta ya. Tengo que estudiar más [...]" (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

"[...] Cuando yo recién ingresé era como, estoy obligada aquí a relacionarme con la gente si quiero preguntar algo, yo era de esas personas que le quedaba una pregunta en la clase y llegaba la hora de que la respondiera y no preguntaba porque me daba vergüenza que fuera muy tonto, o que ya lo hubieran dicho y que simplemente porque no lo entendí. Entonces igual parte del desafío fue eso, cambiar esa partecita en mí y atreverme a preguntar, tratar de sacar un poquito más la voz [...]" (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Yo creo que fui como avanzando de a poquito me movía entre un poquito de la frustración de repente de vivir la misma autoexigencia, pero siempre iba logrando al final lo que me proponía, así que yo creo que sí me sentí capaz al final del proceso a pesar de que mi último internado tal vez no fue tan bueno, no me bajé, nunca me sentí como insuficiente o que no era capaz [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

De manera similar, algunos estudiantes relatan experiencias vinculadas a crisis vocacionales, las que se dan sobre todo en segundo año de la universidad, donde emergen dudas e insatisfacción respecto a su elección de carrera. Estos momentos críticos, aunque inicialmente generan incertidumbre, les permitió a los entrevistados reflexionar sobre sus intereses y finalmente redefinir sus expectativas sobre la profesión que iban a ejercer a futuro.

“[...] Entender que quizás la práctica no lo era todo. Porque bueno, de todo yo decía ya. No sé, pues sí. Yo pensaba en el tema de que ya después de ir a eso. Solamente voy a tener que estar en el jardín o en el colegio. Y no, pues igual uno puede hacer docencia. Puede hacer otras cosas, puedes trabajar en proyectos. No sé. Hasta proyectos de la municipalidad. He visto educadores que trabajan en los hospitales. En Chile Crece Contigo. Entonces... No era como lo que yo pensaba. Entonces yo creo que como en tercero más o menos. Fue como... A mí no me iba mal. Académicamente. Pero claro, estaba esa crisis de como la práctica. De lo vocacional que yo decía. No, o sea, voy a estar toda mi vida en un jardín. Voy a estar toda mi vida en un colegio. Y no era así. Y ahí como que claro. Ahí pude como entender que podía hacer otras cosas [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Otro elemento en este subtema es la reflexión que los estudiantes realizan al finalizar su carrera, donde analizan el manejo que tuvieron a la hora de enfrentarse a desafíos personales, emocionales y académicos a lo largo del proceso. Los relatos dan cuenta de cómo experiencias críticas, tanto dentro como fuera del ámbito universitario, fortalecieron su capacidad de

autorregulación emocional. La superación de obstáculos, como períodos de estrés o problemas personales, consolidó habilidades para separar lo emocional de lo académico, que les permitió mantener el enfoque en sus objetivos y cumplir con sus responsabilidades. Esto reafirma la importancia que tiene la claridad que deben tener los estudiantes sobre sus metas y que estas deben ser alcanzables y factibles de concretar.

“[...] Las emociones fueron la ansiedad, angustia, también la tristeza y la sensación de pérdida, igual. Cada una influye en cierto punto, de cierta forma igual me hicieron que avanzara, aunque muchas de ellas son negativas, igual me impulsaron a seguir, como que no las dejé como que me hundiera en, sino que me ayudaran a avanzar. Las traté de tomar como por el otro lado [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] Ahora siento que puedo estar más estable, puedo estar más estable y poder tomar como ciertas decisiones, tal vez no sé qué decisiones tomar, pero sí que van ligadas a no tanto a mi estado anímico. Como si me siento muy mal, se debo regularme [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Del mismo modo, los estudiantes destacan que los aprendizajes adquiridos tuvieron efectos en su proceso de construcción de identidad académica. Como ya se dijo, el manejo exitoso de desafíos les permitió reafirmar su confianza y en consecuencia les entregó una sensación de mayor madurez al momento de dar cumplimiento a sus objetivos, lo que les permite ahora plantearse un proyecto de vida más optimista, con un futuro prometedor en algunos casos. El reconocer estas competencias que fueron adquiriendo a lo largo de sus carreras, como lo son la autoconfianza, regulación emocional y capacidad de trazar metas alcanzables, se constituyen como herramientas importantes para enfrentarse a futuros retos laborales.

“[...] Para mi futuro yo espero, tengo harta confianza en que me va a ir bien, en que me desarrollé bien, y voy a aportar siempre a cualquier empresa en

la que entre, así que yo por ahora estoy súper motivado y ahora que encontré trabajo más motivado todavía [...] Espero grandes cosas, espero ya después en unos años tener mi casita o un depa, formar familia, tengo harta confianza en mí [...]" (Entrevista N° 3, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Si bien es cierto, en la gran mayoría de las experiencias levantadas fueron positivas, los estudiantes de igual forma se vieron enfrentados a desafíos de carácter emocional y dudas recurrentes sobre sus propias capacidades. Los relatos dan cuenta de inseguridades, que representan bajo la metáfora de una "sombra" constante, que afectó su autoconfianza y se transformó por momentos en un entorpecedor para la consecución de sus objetivos. Aun así no es algo que pareciera afectarles demasiado. Siempre tuvieron las herramientas necesarias para hacerle frente a estos estados emocionales.

"[...] Así que fue un proceso complejo, en el que yo me preguntaba si serviría para esto, porque no me iba tan bien como yo pensaba. Aunque me estudiara las mil páginas que había que leer, no me quedaba nada en la mente. Aunque me supiera todo lo de Derecho, cuando entraba al certamen ya no era lo mismo, ya no me lo acordaba [...]" (Entrevista N° 1, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

"[...] Igual pasé por un proceso en el que yo no sabía qué tan capaz era de lograr algo. Si realmente lo estaba haciendo bien, o me empezaba a cuestionar qué es lo que estaba haciendo. Pero siempre estaba como esa sombra conmigo, que, si bien yo trataba de avanzar, no podía olvidar esa sombra [...]" (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Subtema: Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje

Para finalizar con este subtema, emerge el elemento de la autoeficacia de los estudiantes en cuanto su capacidad de autorregulación. Los relatos dan cuenta sobre la percepción que tienen de su potencial para gestionar de manera autónoma su proceso de aprendizaje, a través de la implementación de estrategias para la optimización del tiempo. Estas buenas prácticas

repercuten en la planificación de su vida universitaria, que les entregó un mayor equilibrio entre sus responsabilidades académicas y actividades personales, esto les dio tiempo incluso para actividades de óseo. Esto no es algo innato, sino que se da como un proceso progresivo a lo largo de su carrera.

“[...] Me gustaba el estilo de vida no me costaba nada esforzarme para pasar los ramos, que es parte de. Tampoco que hubiese estado como siempre estudiando. Estudié mucho, pero también carretié, salí, entonces, bueno, lo típico, conocí gente, tenía una polola y todo el tema [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Creo que igual algo que en ese sentido me ayudó fue aprender en cierto modo, estudiar en grupo, usar las logias, todo eso, estudiar ahí mismo en el casino, era como acortar tiempo entre que almuerzas y estudias, y como tenías otras personas con las que estabas ahí almorzando, seguías estudiando mientras hablabas, por así decirlo [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Yo creo que ya a esa fecha, segundo y tercero, aprendí un poquito a estudiar no tan encima, a organizarme mucho mejor [...] En ese momento me supe organizar, planificar, para poder llevar como, por ejemplo, tanto mi vida universitaria como mi vida social, etc. En ese año, por ejemplo, igual, comencé a pololear, así que también ahí había un desafío entre salir con mis amigas, con mi pololo, la parte de la U. Pero yo creo que eso, aprendí como organizarme un poquito más [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Esta autorregulación se ve plasmada en la disposición que tuvieron para buscar información de manera autogestionada, lo que deja en evidencia el rol de aprendizaje activo que asumieron los estudiantes. En este sentido, la autorreflexión y el ajuste permanente de estrategias son algo recurrente en sus prácticas formativas. Esto les permitió hacer frente de mejor manera una

de las etapas más complejas que les tocó experimentar en su trayectoria académica, como lo fue la educación en línea en contexto de la pandemia.

"[...] El hecho de que hice una suerte de rutina, no sé, me levantaba a las siete y tanto de la mañana, entrenaba de siete y media a ocho y media, después tomaba mi desayuno, iba a la clase, seguía, transcribía, mientras tanto de repente muchas clases que incluso yo ponía mi computador y clases que eran más que nada, que eran como más tipo charlas y no requerían de tanto, me ponía mi computador, hacía mi almuerzo, hacía otra cosa y mantenía siempre todo eso y creo que eso, tratar de ir como complementando todo, su pasito a pasito, creo que me ayudó en ese sentido [...]" (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

"[...] Yo disfrutaba levantarme a la hora que quería, poner la clase, acostarme, después veía las clases en TEAMS, esta cuestión de la transcripción me escribía lo que decía el profe [...] La verdad lo disfruté. A mí el autoaprendizaje es algo que me gusta mucho [...]" (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Tabla N 7°: Síntesis de códigos relacionados con autoeficacia como claves del éxito académico.

Tema	Descripción general del tema	Subtemas contenidos en el tema principal	Principales códigos contenidos en el subtema
Autoeficacia como claves del éxito académico.	La autoeficacia académica y emocional emerge como un factor transversal, que se consolidada por medio de experiencias de éxito, apoyo docente en etapa secundaria, superación de desafíos iniciales y autorregulación en el aprendizaje, lo que fortalece en definitiva la confianza de los estudiantes en sus capacidades.	Construcción y sostenimiento autoeficacia académica. Autoeficacia emocional y social para la superación de desafíos. Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje.	- Autoeficacia y percepción de capacidades académicas. - Importancia del apoyo docente en la construcción de la autoeficacia (previo a la universidad). - Superación de Obstáculos Académicos Iniciales. - Reflexión sobre manejo de desafíos y desarrollo emocional al finalizar el proceso. - Inseguridad en la propia capacidad. - Influencia de Factores Emocionales en el Desempeño. - Autonomía y autorregulación del aprendizaje.

Nota. La tabla presenta las definiciones operativas de los códigos y subtemas analizados, junto con sus dimensiones, derivadas del proceso de análisis cualitativo. Esta organización facilita la comprensión de los elementos clave identificados en los relatos estudiantiles. Fuente, Elaboración propia (2024).

Tema 4: Engagement como claves del éxito académico.

Al igual que en el tema anterior, en esta sección hay cuestiones que los estudiantes no reconocen explícitamente como determinantes de su permanencia y titulación de la educación superior. Sin embargo, con base en el análisis cualitativo, se puede argumentar que el factor de compromiso debería quedar al descubierto, lo que es coherente con la evidencia actual.

Subtema: Engagement académico, estrategias y logros académicos.

Se observa que el engagement académico constituye un elemento importante para la permanencia y el éxito de los entrevistados en la universidad y se pasa por su desempeño a través de la integración de experiencias que conectan su proceso de formación. La oportunidad de involucrarse en proyectos desafiantes, recibir el reconocimiento de sus educadores y explorar áreas de interés a través de materias especializadas son acciones que consolidan su compromiso y su conexión con la disciplina que han elegido.

“[...] También me gustaba mucho de hecho como haciendo ayudantías después, así lo descubrí que me gustaba harto esas eran mis acciones de hecho en tercero igual me pasó que bueno hacíamos estos ejercicios y me tomé como muchas atribuciones o sea no me tomé sino que me dieron como un rol el profesor guía como de casi como de hacerme cargo de las cosas entonces era como cualquier cosa, pregunta a la [...], pregunta a la [...] eso me gustaba mucho porque me gustaba tener responsabilidades y cumplir con estas responsabilidades y que confiaran en mí y que mis compañeros también confiaran en mí [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] En cuarto me di cuenta de que me gustaba como harto la carrera. Porque en cuarto empecé a tener los ramos del área de minería, del procesamiento de minerales y esa es como el área que a mí más me gusta [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Los relatos que destacan esta motivación y dedicación académica reconocen haberla expresada de manera temprana, incluso desde el primer año de universidad. La emoción inicial por ingresar a la casa de estudios, junto con la impresión positiva generada por el nuevo entorno universitario, hizo que impulsara su entusiasmo y esfuerzo por cumplir con las exigencias del nuevo contexto al que se enfrentan.

“[...] Con los nervios y todo, pero uno viene enfocado así, súper comprometido, recuerdo. Que vas con tu cuadernito, prácticamente notas todo lo que te dice el profe, y es como que estás full ahí [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] El primer año yo full motivada. Full motivada. Así full estudio. Estudiaba con tres, cuatro días de anticipación. O llegaba a la casa y estudiaba [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Además, hay presencia de relatos que evidencian un nivel de dedicación que trasciende el “minino esfuerzo”, esto refleja un compromiso profundo con su formación. Los estudiantes manifiestan esta actitud mediante la concreción de labores académicas con un alto estándar, incluso en algunos casos dedicaron una alta cantidad de tiempo para llevarlas a cabo, que incluso los llevó a sacrificar momentos con personas que ellos reconocen como significativas.

“[...] Lo demostraba siendo responsable con mis trabajos como perfeccionista entregándolos, bueno, hace un momento a tiempo, los que podía pero siempre haciendo un buen trabajo, yo creo nunca dejé como un trabajo a media o tal vez que no sea tan bueno sino que siempre di como todo de mí para hacerlo bien, aunque tal vez lo hiciera a última hora o lo hiciera con mucha anticipación siempre me fijé en eso de que sea, por ejemplo, un buen trabajo lo que estoy entregando como si fuera profesional en ese momento, yo creo que eso marcó más mi compromiso [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] El recuerdo que tengo como de compromiso, así como me acuerdo de que en los primeros años sobre todo yo viajaba hartito viajaba hartito a San

Fabián, después ya empecé a viajar menos por motivos lógicos [...] me acuerdo de que en muchas instancias yo viajaba a San Fabián teniendo, no sé, tres certámenes para otra semana entonces no tenía la verdad el tiempo para viajar debería haberme quedado en Conce pero me acuerdo de viajar y de dedicar casi todo el fin de semana a estudiar y estudiaba en el living, ¿cachai? como para pasar tiempo con mi familia, pero en realidad no era tiempo de calidad porque yo estaba estudiando [...] te hablan tus compañeros del colegio oye este fin de semana voy o, ¿no? carreteamos en la noche y muchas veces me acuerdo de no haber salido porque en el fondo a pesar de que estaba allá de que podría haberme distraído dedicaba harto tiempo a estudiar [...]" (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

De manera transversal los relatos resaltan la motivación permanente de los estudiantes para continuar en la educación superior, impulsados por el compromiso personal de finalizar lo que han comenzado. Esta determinación se presenta como un sentir arraigado, donde la satisfacción de concluir la carrera y evitar dejar el proceso inconcluso actúa como un "motor".

[...] Más que nada las ganas de conseguir lo que había empezado, no dejarlo a media [...]" (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Finalmente, como un elemento asociado a este subtema emerge la continuidad de lo que ellos consideran como prácticas y valores familiares. Los relatos evidencian cómo la responsabilidad asumida en su formación responde a un sentido de coherencia con su identidad, que se puede entender incluso como una especie de ética personal, construida a partir de valores inculcados por su entorno familiar más cercano.

[...] En lo mismo que vi eso antes en familia, bueno, más que nada, porque desde chica siempre me han exigido hasta cierto punto y la responsabilidad como que la tuve adquirida. Entonces, para mí era como no, no puedo hacer otra cosa de lo que ya fui, de lo que había sido de tantos años. [...]" (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Subtema: Engagement conductual, participación en la vida universitaria.

Como un primer elemento del presente subtema, se observa que la integración de los estudiantes en actividades extracurriculares o institucionales ocupa un lugar secundario en comparación con su compromiso académico. Los relatos dan cuenta que, en muchos casos, los entrevistados priorizan las relaciones construidas en microespacios, como los vínculos con compañeros, o derechamente a nivel de carrera, por sobre una identificación general con la universidad.

“[...] En otro tipo de actividades universitarias la verdad es que no tuve muchas yo diría que tuve como un bajo compromiso, por ejemplo a diferencia de cuando yo iba en el liceo allá tenía mucha participación siendo como presidenta de curso ya sea en centro de estudiantes o como presidenta o en alianzas o lo que sea y en la universidad por ejemplo nunca tuve ningún acercamiento a nada de eso, o actividades que hicieran como, no sé, de operativo cosas así, la verdad es que nunca me uní yo creo que tal vez como por no sé, siento que igual en la U me pasó mucho que quizás antes en el liceo tenía como más personalidad quizás, y en la U como me sentí como más chiquitita, más como como que me dio miedo entonces, yo creo que mi compromiso mayor fue como en lo académico pero participación en actividades propiamente tal, no tuve tantas [...]” (Entrevista N° 10, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

“[...] En cuanto a la extraprogramáticas, por así decirlo, no participé de ellas, la que eran como de Universidad, pero sí a las de la carrera. Iba, pero por ejemplo a lo que era la Teletón, con mi curso. También en cuanto a los a la asignatura, también iba, entregaba mis trabajos a tiempo [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Algunos estudiantes reconocen que barreras como su timidez, la baja autoeficacia social o la misma comparación con sus compañeros al ingresar a la universidad limitaron su involucramiento más activo en la vida universitaria a nivel general.

“[...] Participé en pocas actividades, tenía mucha timidez al rechazo o a los comentarios, al equivocarme principalmente. Creo que no habré participado en más de cinco actividades así extraordinarias, contadas, en lo que más participé fue en lo del PACE [...]” (Entrevista N° 7, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

La inseguridad personal y la ansiedad frente a nuevos contextos sociales influyeron quizá en su capacidad para establecer redes y participar en espacios colectivos, que a la larga fue quizá el motivo que les restringió su sentido de pertenencia con la propia institución.

“[...] Nervios, de llegar y saber cómo relacionarme, tenía mucho miedo de no saber relacionarme, de no saber hacer amigos, pensaba mucho para hacer trabajo en grupo, no confiaba tanto en mis habilidades sociales, la verdad. [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

A pesar de no percibir inicialmente la participación en la vida universitaria como relevante, algunos estudiantes manifiestan, al finalizar su proceso, un sentimiento de arrepentimiento por no haber aprovechado más las oportunidades de integración y desarrollo personal que les ofrecía la casa de estudios. Reconocen que su enfoque exclusivo en el rendimiento académico limitó su experiencia y les impidió participar en actividades extracurriculares, que quizá en un escenario hipotético habrían enriquecido su trayectoria.

“[...] Igual yo me arrepiento un poco de eso, sí. Porque como que me centré mucho en lo que tiene que ver con rendimiento universitario. Como que dejé de lado un poco estas actividades que igual me sentaba la oportunidad de desarrollar otras habilidades. Después empecé a encasillar en tu entorno como carreras. Y eso. Entonces igual como que me arrepiento un poco de no haber sido tan participativo en este tipo de cosas [...]” (Entrevista N° 6, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Subtema: Engagement cognitivo, inversión mental y metas académicas.

Los estudiantes destacan en su mayoría que contaron con un enfoque estratégico, sobre todo a la hora planificarse y ejecutar las tareas académicas, asumen que la constancia es una herramienta que les ayudó a cumplir con las exigencias propias de la universidad. Este compromiso, se caracteriza por una inversión mental permanente, que les permitió mantenerse enfocados en sus metas académicas, inclusive cuando se vieron enfrentados a situaciones emocionales desfavorables.

“[...] También tenía como la toma un poco la costumbre de no quedarse con las dudas de ir donde los profes si tenía alguna duda [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Yo creo que siempre, bueno a pesar de todas las dificultades, me inculqué a mí mismo y siempre me he inculcado a mí mismo ser super metódico y ser super incluso trabajólico diría, yo siempre tuve como la mentalidad de que a pesar de todo tenía como que tratar de ponerle el máximo empeño a las cosas eso en el nivel académico siento que mi nivel de compromiso fue super alto [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

En este proceso, la resignificación de las expectativas académicas juega un rol clave para los estudiantes, sobre todo en la transición a la vida universitaria. Una vez que ajustan la valoración que tiene sobre las calificaciones, los estudiantes comienzan a centrar su esfuerzo en el aprendizaje y en la experiencia que les otorga el proceso formativo. En este sentido dejan de lado una visión estrictamente centrada en las calificaciones y el rendimiento, algo que tenían arraigado desde la educación secundaria. En palabras coloquiales, tienen la capacidad para cambiar el “chip” sobre su proceso.

“[...] Trataba como de aprender, más que estudiar solamente para aprobar [...]” (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Pero en la universidad uno ve que en realidad las calificaciones no son lo más importante. Sí, son importantes para poder aprobar y toda la cosa, pasar de ramo y todo, pero no reflejan directamente tu conocimiento. Y de repente tenemos la idea errónea cuando estamos en la media de que quien se sacó un 7 lo sabe todo, es muy inteligente. Pero en realidad en la práctica no es así. Entonces, igual el haber cambiado como esa percepción ayuda bastante como a no desmotivarte cuando pasa esto de que no sacaste la calificación que querías, pero en realidad si te preguntan y si tú lo pones en práctica sabes bastante [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Subtema: Engagement psicológico, relaciones y sentido de pertenencia.

Dentro de los subtemas anteriormente expuesto se revela que la identificación general con la universidad no resulta ser algo central para los entrevistados, los estudiantes destacan en mayor medida la formación de vínculos sociales con sus pares, algo mucho más significativo para ellos, cuestión que se dio incluso desde los primeros días de clases, y que en definitiva se transforman en su principal red de participación universitaria, a nivel micro, y que se transforma en espacio de protección y amistad.

[...] Y llegué a la U, y me acuerdo de que ahí al tiro conversé con una compañera, y de hecho nos hicimos amigas, y hasta el día de hoy somos amigas [...] (Entrevista N° 4, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017)

“[...] Recuerdo que el primer día, típico que uno tiene su asignatura de introducción, en este caso introducción a la Fonoaudiología, donde te muestran más o menos de qué va la cosa. Ahí conocí obviamente a todos mis compañeros, básicamente hablábamos como de todo, tú de dónde vienes, no sé hablar realmente bien como de qué cosas hablábamos, pero como que ahí fui ya, se fueron creando los primeros grupitos también de compañeros. Ahí conocí hasta ahora mis mejores amigas, que también somos amigas y colegas [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

El engagement psicológico y el sentido de pertenencia, según lo relatos, es algo que comienza a gestarse desde los primeros acercamientos al entorno universitario. Las experiencias iniciales, como visitas al campus o eventos introductorios, generan un incentivo visual y emocional que fortalece la motivación para ingresar a la educación superior.

“[...] Recuerdo que en uno de los viajes que tuve con mis padres a Conce fui y conocimos la universidad y ahí como que quedé impactada, maravillada por todo. Me encantaba ver como a todos los estudiantes ahí en los pastos y quedé ahí ya desde ahí con la idea de me gustaría estar aquí, quiero estar aquí. [...]” (Entrevista N° 9, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

En este contexto, la interacción temprana con el espacio universitario ayuda a construir una imagen positiva de la vida académica, que consolida el deseo de formar parte de un entorno que a ojos de los estudiantes representa crecimiento y nuevas oportunidades.

“[...] En ese momento teníamos un director que era súper movido y que nos llevó a todas las U más o menos cercanas. Me acuerdo a la del Bio Bio de Chillán, a la del Bio-Bio de Conce, a la UdeC de Chillán, a la UdeC de Conce, a la Santísima de Conce. Casi todo cuarto medio lo pasamos recorriendo universidades, yendo a las casas abiertas. Y mucho eso es igual. Influye según yo como que te hace ilusión, genera ilusión sobre la vida universitaria [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

La adaptación emocional al contexto universitario, sin embargo, no está exenta de desafíos. Los sentimientos de temor, ansiedad e inseguridad caracterizan las etapas iniciales, donde los estudiantes enfrentan cambios en su rutina y estilo de vida.

“[...] Y tendía también como a generarme mucha ansiedad a las cosas como empezaba una tarea me generaba mucho estrés, ansiedad, como después supe después me di cuenta de que en verdad era un problema mío de que no podía concentrarme bien o no podía hacer ciertas actividades, incliné, así como unos factores psicológicos que me estaban, así como impidiendo

también concentrarme [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

La incertidumbre ante las expectativas académicas generó desorientación emocional, que dificultó el proceso de adaptación. No obstante, estas emociones oscilantes tienden a transformarse con el tiempo, permitiendo a los estudiantes encontrar su lugar en la universidad y fortalecer su sentido de pertenencia.

“[...] Fue un proceso de superación en la universidad, traté de que esas emociones, en vez de hundirme, la pudiera tomar como un proceso, como parte de mi superación. Si bien igual tengo momentos de inseguridad y que de repente igual digo, a lo mejor no me la puedo, pero lo que sí yo sé que valoro de mí misma, es de que soy muy perseverante [...]” (Entrevista N° 2, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

En paralelo, la salud mental y el bienestar académico se posicionan como dimensiones clave que influyen directamente en el compromiso psicológico. La capacidad de gestionar el estrés y las demandas emocionales permite a los estudiantes mantener un equilibrio entre su vida personal y académica. La resiliencia emerge como una herramienta esencial para enfrentar dificultades emocionales y evitar que estas deriven en desmotivación o ideas de abandono.

“[...] Yo creo que como un desafío que hubo durante esos años fue como temas como personales, digamos. Tuve que lidiar con temas personales a nivel de pareja, etcétera. Como que igualmente me torpecieron un poco la cabeza en el sentido académico. Pero como te digo, yo siempre he sido una persona como súper metódica y como que sabe separar bien lo académico de lo personal. Y me mantuve bien según yo como que siento que todo lo que había aprendido antes lo pude aplicar bien para terminar bien mi carrera [...]” (Entrevista N° 11, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2018).

Finalmente, las relaciones con los pares y el ambiente colaborativo dentro de la carrera contribuyó a la satisfacción y al desarrollo emocional de los

estudiantes. El apoyo mutuo, la cohesión grupal y la construcción de redes de confianza no solo facilitan el cumplimiento de los objetivos académicos, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y la identidad universitaria, lo que permite a los estudiantes proyectarse con mayor seguridad hacia sus metas.

[...] Me sentí conectada con personas dentro de la carrera, con personas no sé, el tío patito, que era el auxiliar, conversábamos caleta, me sentí apoyada por las profesoras, por mis profesoras también, con compañeros, con un grupo de compañeros que posteriormente ahora tenemos un grupo, como un colectivo, bueno están en concepción, y estoy acá, entonces los dejé, nos separamos un poco, pero en un momento formamos algo, y queríamos crear algo [...]” (Entrevista N° 5, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

“[...] Éramos un curso muy unido, no éramos competitivos y considerando las otras generaciones y que si nosotros nos proponían buenas cosas las hacíamos, igual tuvimos que sacar adelante varios seminarios que nosotros teníamos que hacer como porque no exigía el tema de la carrera era uno por semestre no me acuerdo y ahí pudiéramos como ir afiatándonos y de hecho igual tengo algunas compañeras que no eran de mi grupo como en sí pero igual conversábamos a veces como por Instagram nos tenemos y a veces compartimos como las historias que se yo pero eso era lo bueno [...]” (Entrevista N° 8, Estudiante PACE-UdeC Cohorte 2017).

Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la Educación Superior I Novoa-Mora, 2024

Tabla N 8°: Síntesis de códigos relacionados con engagement como claves del éxito académico.

Tema	Descripción general del tema	Subtemas contenidos en el tema principal	Principales contenidos en el subtema
Engagement como claves del éxito académico.	El engagement como clave del éxito académico integra la motivación y dedicación con el aprendizaje, la participación universitaria y las relaciones interpersonales, que llevaron a fortalecer la permanencia y éxito de los entrevistados.	Engagement académico, estrategias y logros académicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias valiosas de aprendizaje. - Alta motivación académica en los primeros años. - Compromiso con el aprendizaje. - Compromiso con la finalización de los estudios. - Compromiso Académico basado en valores personales.
		Engagement conductual, participación en la vida universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación e involucramiento estudiantil. - Formación de vínculos sociales en los primeros días de universidad. - Arrepentimiento por baja participación en actividades universitarias.
		Engagement cognitivo, inversión mental y metas académicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Proactividad en la resolución de dudas académicas. - Enfoque exclusivo en el desempeño académico. - Prioridad en el compromiso académico sobre las actividades extracurriculares. - Resignificación de las expectativas y el valor de las calificaciones.
		Engagement psicológico, relaciones y sentido de pertenencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación temprana con el entorno universitario. - Bienestar y salud mental académica. - Desafíos emocionales en la adaptación a la vida universitaria. - Satisfacción con la carrera ante buen ambiente.

Nota: La tabla sintetiza los principales códigos y subtemas identificados en el análisis cualitativo, destacando las dimensiones académicas, conductuales, cognitivas y psicológicas del engagement como factores clave en la permanencia y éxito académico de los estudiantes del programa PACE-UdeC. Fuente, Elaboración propia (2024).

Capítulo 3: Discusiones y conclusiones.

1. Discusiones.

En el siguiente apartado se dará paso a presentar las discusiones realizadas a partir de los resultados analizados en el capítulo anterior. Aquí se reflexionarán sobre los hallazgos más relevantes del estudio en contraste con los antecedentes recopilados en el marco teórico referencial. La redacción de esta discusión está guiada por los objetivos de investigación planteados en el primer capítulo del documento.

Sobre el objetivo específico N°1: “Describir las trayectorias académicas de los estudiantes ingresados vía PACE-UdeC para identificar los puntos en común y elementos diferenciadores en sus experiencias universitarias”, se puede interpretar a partir de exposición abreviada de cada caso, que a su vez corresponden a las trayectorias individuales de los estudiantes que fueron parte del estudio, que los sujetos investigados tuvieron procesos marcados por puntos en común y otros diferenciadores, lo que da cuenta de que existieron experiencias compartidas y a su vez se vieron enfrentados a particularidades propias de la vida universitaria. Esto se debe, según Vain (2002, p. 55), a que las trayectorias son construcciones complejas, lo que significa que van más allá de la mera acumulación de experiencias.

Los estudiantes entrevistados coinciden en su origen social, en su mayoría son de contextos vulnerables en términos socioeconómicos, al mismo tiempo que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipales. Existe una clara inclinación por provenir de comunas con baja densidad de habitantes en comparación a la ciudad a la que se debieron trasladar, además de ser localidades principalmente rurales, en donde en muchos casos el acceso a la educación superior por parte de su entorno era visto como un desafío de proporciones. Estos desde el punto de vista de la literatura consultada son condiciones de base que pudiesen haber condicionado las experiencias educativas de los estudiantes, tal como lo establecen los autores Alvarado-Uribe et al. (2022), quien coincide que estos elementos de carácter

sociodemográficos y académicos previos, corresponden a factores que condicionan la persistencia en la educación superior.

En este contexto general, sobre las características generales de los estudiantes, es donde se visualiza un elemento en común relevante para los fines de este estudio, ya que los estudiantes entrevistados perciben al programa PACE-UdeC como una instancia que desempeñó eventualmente un rol importante en la prevención de dichos factores que condicionan la permanencia, sobre todo en cuanto a los desafíos que debieron enfrentar en la etapa de transición a la vida universitaria. En su mayoría destacaron la labor del tutor par PACE y el acompañamiento disciplinar proporcionado por los docentes PACE. Esto puede confirmar, hasta cierto punto, que lo dispuesto en las PO (PACE-UdeC 2027, 2018), cumplieron y ajustaron las intervenciones anticipándose a la diversidad de estudiantes que les tocó recibir a la UdeC en ese entonces.

Lo anterior reafirma ideas presentes en evidencia que se viene dando desde ya largo tiempo, por citar algunos autores como Pascarella & Terenzini (1980), Ro et al. (2013) y Loes et al. (2017), quienes han aportado a la idea de que las instituciones de educación superior tienen el deber de disponer de dispositivos de acompañamiento por medio de estrategias de aprendizaje colaborativo, como lo son precisamente las tutorías de pares, las que pueden ser efectivas para fortalecer la resiliencia y autoeficacia de los estudiantes, y que en consecuencia facilitan además el compromiso y capacidad de los estudiantes para poder sortear de mejor manera los desafíos que les presenta el nuevo contexto al que se ven enfrentados.

A pesar de lo anterior, se logra observar que para los estudiantes entrevistados la percepción que tienen sobre la incidencia del programa fue notoriamente mayor en la etapa de transición versus la de preparación en la enseñanza media, lo que deja algunas interrogantes al respecto y da pie a que se busquen estrategias de mejora en el componente PEM del Programa, incluso hasta repensar quizá la forma de trabajar. Desde el punto de vista del

cumplimiento de los objetivos de la política en cuestión, según lo estipulado por el MINEDUC (2018), para ese periodo, por lo menos para este grupo de estudiantes, se percibe por ellos que se logró tan solo uno de sus grandes propósitos, es decir, el de facilitar el progreso académico durante el primer año de estudios superiores. El propósito que no estaría cumpliéndose debía materializarse mediante estrategias de preparación y apoyo continuo en la enseñanza media (MINEDUC, 2018). Por ello, se requiere un análisis más profundo para evaluar su incidencia desde la percepción de los propios beneficiarios, quienes, en primera instancia, parecen restar valor a la política tanto en su rol durante la etapa de preparación como en su objetivo final de garantizar el acceso a la educación superior.

Dentro de las experiencias compartidas que fueron consideradas por los entrevistados como una de las más relevantes, es lo vivido durante la transición a la vida universitaria, llegando a valorarla como uno de los momentos más significativos dentro de su trayectoria universitaria, a pesar de los retos percibidos. Dentro de los desafíos comunes están el tener que trasladarse a un centro urbano con mayor densidad de población, el choque cultural con la universidad, las brechas de contenidos a las que se vieron enfrentados en áreas disciplinares claves, las comparaciones que realizaban con sus compañeros y el ajuste de metas y expectativas. Estos obstáculos iniciales generaron en muchos casos sensaciones de melancolía, sentimientos de soledad, acompañados de ansiedad y presión constante por ajustarse a nuevas dinámicas de independencia, determinados por un cambio que sentían como acelerado, en relación con lo antes experimentado. Estas experiencias comunes, coinciden con las descritas por los autores Cotton et al. (2017, pp. 63–66), quienes identifican estos factores como riesgos percibidos por los estudiantes, los cuales afectan particularmente a aquellos históricamente subrepresentados en contextos educativos, en el caso del autor el europeo.

Lo anterior puede tener una lectura quizá sociológica si se le quiere, tal como lo plantean Castillo & Cabezas (2020), ya que estas semejanzas entre las

distintas experiencias se dan precisamente porque no solo se trata de un cambio, o trasladarse de un lugar a otro, sino que corresponden a cambios condicionados por el origen social de los estudiantes. Esta perspectiva confirma la postura clásica de Bourdieu (2002), quien sostenía que las trayectorias se entienden como recorridos individuales o colectivos a través de estructuras sociales, en este caso educativas, donde la condición de clase está influenciada por dichas estructuras.

A pesar lo determinista que puede escucharse lo anterior, la transición a vida universitaria como momento común significativo, evidencia en los entrevistados una actitud resiliente, que parece ser incluso parte de una especie de identidad compartida, que les permitió según ellos sortear sin mayor inconveniente los obstáculos y barreras que les presentó la educación superior en su inicio. Según los mismos autores citados anteriormente, Cotton et al. (2017, p. 75) sostienen que cuando los factores de riesgo superan significativamente a los factores protectores, la resiliencia disminuye y el éxito se vuelve menos probable. Esto daría cuenta de que los entrevistados cuentan con herramientas adquiridas durante toda su trayectoria, además de una evidente seguridad en sí mismos, que les hicieron fortalecer su identidad de estudiantes persistentes en sus objetivos planteados. Es por ello, que el mismo Bourdieu (2012), en esta línea, afirma que las trayectorias sociales no están totalmente determinadas por el origen social de los sujetos, ya que según el concepto que él introduce como “habitus”, que no son más que un conjunto de disposiciones aprendidas, les permitiría a las personas adaptarse y generar cambios cuando las condiciones históricas lo favorecen, dando lugar a transformaciones.

Otra experiencia compartida y significativa bajo la mirada de los estudiantes, que en palabras de ellos marcó sus trayectorias, es la pandemia, también mundialmente conocida como COVID-19. Según las autoras Suckel & Chiang (2021), las trayectorias de los estudiantes están profundamente marcadas por el contexto familiar, las experiencias escolares previas y las expectativas personales que tienen los estudiantes sobre su proceso, lo que influye en

definitiva en cómo cada estudiante enfrenta los desafíos en su formación. Este hito, presente en su etapa de permanencia, hizo que algunos aprovecharon la educación a distancia para reorganizar sus métodos de estudio y mejorar su desempeño, mientras que otros enfrentaron dificultades serias para mantener su motivación por el estudio y permanecer conectados con su entorno académico. Aun así, los estudiantes, a partir de esas experiencias que han marcado sus trayectorias, tuvieron las herramientas necesarias para sortear de buena forma este episodio de sus vidas que afectó principalmente, desde su mirada, el poder disfrutar de mayor forma la vida universitaria.

Finalmente, en cuanto a lo que diferenció sus experiencias, entre los elementos que más destacan se observan variadas motivaciones vocacionales que los llevaron a elegir las carreras elegidas. Según Vain (2022), las trayectorias estudiantiles son procesos relacionales y contextualizados que se construyen a nivel singular, social, histórico y político, lo que explica la diversidad en los factores que influyen en las decisiones de carrera. En este sentido, algunos estudiantes fueron influenciados por figuras significativas, como profesores o familiares claves, que actuaron como guías en la definición de su vocación y elección de carrera y universidad. Esto coincide con lo planteado por López-Ramírez (2019), quien subraya cómo los eventos vitales y las relaciones en las esferas personales y sociales impactan las trayectorias educativas. Otros encontraron inspiración en experiencias personales o en actividades como ferias vocacionales, esto destaca la importancia de las redes de apoyo externas, además de los contextos que valoran y fomentan las aspiraciones individuales (Álvarez & Storey, 2021).

Sobre el objetivo N°2 “Comprender las percepciones de los estudiantes sobre los factores clave que contribuyen a su permanencia en la Universidad de Concepción”, se destaca en primera instancia que los estudiantes perciben la permanencia como un proceso integral, que está influenciado por factores como la experiencia en la adaptación a la vida universitaria, construcción de redes de apoyo y la motivación personal, tanto interna como externa, para permanecer y persisten en el cumplimiento del objetivo final que es el de

egresar de la educación superior. Esta primera lectura general se alinea con establecido preliminarmente en Guzmán et al. (2022) y Espinoza et al. (2022), quienes consideran la permanencia como un reflejo tanto de la capacidad de los estudiantes para persistir como de la adaptabilidad institucional para ajustarse a la diversidad de las necesidades del estudiantado. En concordancia con los autores mencionados, los relatos de los estudiantes enfatizan constantemente sobre el valor que le otorgan al apoyo recibido por parte de su entorno académico (compañeros y docentes cercanos), lo que consolida la idea de que la permanencia estudiantil es un fenómeno dinámico que va más allá de las capacidades individuales de un estudiante, ya que requiere de un entorno favorable para que esta ocurra.

Como ya se anticipó en la discusión del objetivo específico N°1, el proceso de adaptación académica y personal que los estudiantes estuvo marcado desafíos iniciales, como lo son el enfrentarse a nuevas normas académicas y nuevos métodos de estudio, sin embargo, su construcción de identidad resiliente y motivación, desde los primeros días de clases incluso, fueron claves para la persistencia en esta etapa. Es por esto que la adaptación académica y personal se consideran el primer factor de permanencia para este grupo de estudiantes. En esta línea, los autores Alvarado-Uribe et al. (2022) y Tinto (2017) resaltan la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje activo y colaborativo, algo valorado por los estudiantes quienes atribuyen que estos mecanismos que les permitieron en gran medida persistir estuvieron determinados por las dinámicas de estudio grupal, las que se dieron con contextos más bien informales con sus pares, pero que perciben como parte fundamental de su experiencia.

Como segundo factor clave para la permanencia, según lo percibido por los estudiantes, es sin duda el apoyo familiar y las dinámicas de grupo entre compañeros, quienes emergen como subtema de análisis del contenido como “red de apoyo familiar, social y universitario”. fueron ampliamente destacados por los entrevistados, lo que se alinea con el marco conceptual desarrollado en el capítulo N°1, que considera las redes de apoyo como factores

determinantes en la trayectoria académica de los universitarios (Tinto, 2012; Luiz-Sartori, 2022). En particular, las experiencias positivas relacionadas con la interacción social y emocional en grupos de estudio concuerdan con lo planteado por Jaramillo (2016), quien concluye que la integración social corresponde a un facilitador del éxito académico.

La red familiar por su parte desempeñó un papel crucial en la permanencia del estudiante, ya que les proporcionó apoyo económico, emocional y motivacional en todas las etapas de la trayectoria universitaria. Según Álvarez & Storey (2021), las redes de apoyo externas, como la familia, son fundamentales para el éxito educativo, especialmente en contextos de crisis como lo fue la pandemia, donde actúan como factores protectores frente a la incertidumbre que les presentó la educación virtual.

Desde el punto de vista de las redes de apoyo a nivel universitario, emerge la percepción positiva sobre los docentes como figuras clave de apoyo académico y emocional, donde los recuerdos de los estudiantes resaltan la importancia que le otorgan a la calidad educativa de estos y el vínculo que pudieron alcanzar con algunos de ellos. Algo que coincide con los hallazgos de los autores Guzmán et al. (2022). Los relatos que destacan el impacto positivo que les generó el compartir con docentes accesibles y empáticos, lo que refuerzan la idea de que la calidad pedagógica y la orientación emocional por parte de los docentes son esenciales para construir un sentido de pertenencia y motivación en los estudiantes, tal como lo sugirieron previamente Himmel (2002) y Alvarado-Uribe et al. (2022).

Algo que llama la atención en cuanto a este aspecto, relacionado a las redes de apoyo a nivel universitario, es que se observa un aspecto diferenciador en comparación al resto de la literatura revista, ya que se evidenció una evidente baja participación en actividades extracurriculares y de integración general dentro de la universidad. Mientras que los antecedentes empíricos revisados, como Tinto (2017) y Luiz-Sartori (2022), sugieren que estas actividades son fundamentales para fomentar el sentido de pertenencia y la permanencia, los

estudiantes del PACE-UdeC entrevistados priorizaron vínculos más bien a nivel micro, es decir con compañeros cercanos, centrados en actividades estrictamente académicas, por sobre instancias institucionales, incluso autoexcluyéndose de asistir a espacios a nivel de carrera. Esto podría indicar una diferencia en las dinámicas de integración social entre este grupo y otros contextos estudiados, sobre todo el sugerido por las perspectivas hegemónicas en esta materia, que lo es la mirada anglosajona del fenómeno.

Finalmente, los estudiantes perciben como último factor clave de permanencia su motivación intrínseca y la perseverancia para superar las barreras académicas. Esto si se alinea con las teorías sobre la persistencia universitaria, donde la motivación y el compromiso personal son esenciales para garantizar un proceso educativo exitoso (Smith & Tinto, 2022; Lamilla et al., 2022). Aca emerge en los entrevistados una característica particular, esta es la autopercepción que tienen de sí mismos como estudiantes autoexigentes, que tiene como elemento central el objetivo intransable de culminar la tarea ya iniciada, lo que podría tener relación con el establecimiento de metas claras, algo que coincide con la literatura, que la subraya como un mecanismo importante que fomenta la permanencia (Loes et al., 2017). Por otro lado, también perciben motivaciones externas como un factor relevante, los testimonios de los estudiantes reflejan que el acceso a becas, principalmente de apoyo financiero, son clave para garantizar su permanencia, al dejarles la tranquilidad de que no deben preocuparse del costo económico que significa asumir el pago de un arancel universitario. Esto es un ejemplo concreto de que las políticas públicas de este tipo fomentan la equidad en la educación superior. Esto está en línea con las propuestas de García de Fanelli & Adrogué (2021), quienes destacan que los sistemas educativos deben ofrecer apoyo diferenciado a estudiantes de contextos vulnerables para garantizar su éxito académico en igualdad de condición.

Sobre el objetivo N°3 “Develar cómo los estudiantes valoran la influencia del proceso de acompañamiento del PACE-UdeC en su desarrollo académico y personal”, si bien ya se entregaron luces de esto en la discusión sobre el

objetivo específico N°1, las narrativas de los estudiantes dan cuenta que no todos los entrevistados percibieron el acompañamiento del PACE como algo que influyó su ingreso a la universidad, entendido esto como la labor cumplida por el Programa previo a su ingreso. Esto en primera instancia es algo que puede encender algunas alamas, ya que según Bravo & Herrera (2020), lo que el Programa PACE busca es precisamente “mejorar el acceso a la educación superior para estudiantes meritorios de sectores vulnerables, asegurando cupos universitarios y brindando apoyo cognitivo y no cognitivo, lo que resulta especialmente relevante para quienes enfrentan barreras estructurales”.

La aparente falta de reconocimiento del programa en esa etapa por parte de los estudiantes pudiese interpretarse desde la perspectiva de Leyton (2014, p. 17), quien señala que la justificación de este tipo de políticas, desde el punto de vista discursivo, tiende a describir a los estudiantes como carentes de ciertas cualidades, tales como motivación, aspiraciones o talentos. Esta construcción discursiva puede reforzar estigmas negativos sobre ellos, lo que podría llevar a que algunos estudiantes se distancien de este sistema de admisión debido a la carga negativa que perciben asociada a su participación. Al momento que se describe a los estudiantes de esta forma, se están promoviendo representaciones que los partan de inmediato de la cultura meritocrática dominante en el ámbito universitario. Además, estos discursos, según el mismo autor, pueden generar eventualmente la percepción de que los estudiantes que son parte de las políticas de acción afirmativa son sujetos pasivos, es decir, individuos que simplemente reciben ayuda, en lugar de ser reconocidos como agentes activos en su proceso educativo y desarrollo individual (Leyton, 2014, p. 17).

A pesar de que la falta de reconocimiento del programa en su fase de preparación en enseñanza media por la mayoría de los entrevistados, de igual forma, pero en evidente menor medida, existen aquellos que sí valoraron el acompañamiento. Estos estudiantes destacaron su rol en el proceso de clarificar decisiones vocacionales, la familiarización temprana con algunos

procesos administrativos cruciales, como lo es por ejemplo el llenado del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica y la postulación a través del Sistema Único de Admisión, y el acercamiento prematuro a los espacios universitarios, específicamente a los campus. Esto es consistente con lo señalado por MINEDUC (2017), que enfatizaba en la importancia del componente de preparación en la enseñanza media del PACE para ampliar las expectativas postsecundarias.

Sin embargo, lo anterior se puede atribuir a lo dispar que fue la implementación inicial del programa, lo que generó experiencias desiguales de orientación vocacional percibida por los estudiantes. Esto podría plantear dos desafíos clave. Por un lado, las entidades ejecutoras deben analizar cómo están llevando a cabo esta labor crucial, y por otro, la política pública debiese reconsiderar si es pertinente exigir que las universidades aborden esta dimensión de manera masiva en los establecimientos. De persistir esta situación en futuros acercamientos que busquen dilucidar las percepciones de los estudiantes sobre las implicancias que le atribuye al PACE en su etapa de preparación a la universidad, tal vez sea necesario un cambio de enfoque, orientando los esfuerzos hacia el fortalecimiento de los mecanismos internos de orientación en los establecimientos educacionales que forman parte del programa.

Ahora bien, si se avanza en la lógica de las trayectorias, para situarnos en la siguiente etapa que es la de transición a la vida universitaria, como ya se anticipó, el programa PACE si se posiciona como relevante y se acentúa como algo importante para los estudiantes. Según lo dispuesto en el MINEDUC (2018), el componente AES del programa PACE se debía centrar en la retención de los estudiantes mediante estrategias integrales que incluyen la orientación inicial, las sesiones de inducción y el uso de espacios exclusivos de estudio. Algo que los estudiantes reconocieron con claridad y son consideradas por ellos como recursos esenciales para enfrentar los desafíos del primer año.

De esta forma, tanto el UCO 1777 como el 1877, contempló actividades de acompañamiento académico y psicoeducativo, junto con el apoyo psicológico y beneficios de usos exclusivos como la “sala CADE” y entrega de beca de elementos de mantenimiento de librería, que a la larga no solo alivió en su momento las cargas económicas, sino que también fomentaron el desarrollo de habilidades personales, como la autogestión académica y el fortalecimiento de la autoestima en casos que optaron a la atención individualizada. Esto, se confirma lo planteado por Tinto (2012), quien concluye que las instituciones deben adoptar por un enfoque integral que incluya expectativas claras, apoyo contextualizado, evaluación continua y retroalimentación, y promoción del compromiso activo de los estudiantes (Tinto, 2012).

Esta percepción de apoyo de los estudiantes sobre las acciones implementadas por el Programa sugiere una eventual incidencia positiva del PACE en la adaptación académica, emocional y social de los estudiantes en su etapa de transición a la vida universitaria. Es en este sentido, acá releva importancia lo dicho por los autores Guzmán et al. (2022), ya que estas medidas al post de garantizar la permanencia, no solo implicaron retener a los estudiantes en el sistema educativo, sino también permitieron aportar en alguna medida a garantizar su desarrollo integral (Guzmán et al., 2022).

Es acá donde emerge la figura del tutor par PACE como un actor clave del proceso de adaptación, valorado por su labor de apoyo académico, emocional y social. En este sentido, tal como lo enuncian Martínez & Giménez (2023), el tutor encarna en última instancia, lo que los autores consideran como educación inclusiva, ya que aportan a un proceso de transformación y apoyo que empodera a las personas para que se formen con autonomía, calidad y participación, en un entorno diverso (Martínez & Giménez, 2023).

Como ya se mencionó, desde el punto de vista de los estudiantes entrevistados el Programa fue clave en mayor medida en la etapa de transición, sin embargo, ya en la etapa de permanencia, hay un grupo menor de estudiantes que tuvieron la iniciativa de formar parte del equipo de tutores

pares del PACE, espacio que destacaron y que llegaron motivados por retribuir el apoyo que habían recibido. Esta experiencia la describen como una oportunidad transformadora, que enriqueció su desarrollo personal y académico.

Lo anterior, que los entrevistados describen como experiencias transformadoras, pueden ser interpretada de la siguiente manera. Según Vincent Tinto, la persistencia de un estudiante no solo está determinada por factores individuales y personales, como lo son la resiliencia y la motivación, sino que también está influenciada por la integración social y académica del estudiante con la comunidad universitaria (Tinto, 2017a, 2017b). Esta postura, que corresponde a un modelo propuesto por el autor, subraya la importancia de la interacción permanente entre el estudiante, compañeros de carrera, docentes de asignatura y el entorno institucional. Esta perspectiva sugiere en definitiva que un mayor compromiso con estas dinámicas fomenta a la larga la persistencia y el éxito académico en el contexto universitario (Smith & Tinto, 2022).

Bajo esta lógica, acá vuelve a surgir la importancia del trabajo colaborativo como factor clave, tal como lo sugieren los aportes de Alvarado-Uribe et al. (2022) y Lamilla et al. (2022), quienes destacan que el compromiso estudiantil puede fortalecerse mediante metodologías de aprendizaje activos y colaborativo, las cuales estimulan no solo la participación en actividades académicas, sino también en iniciativas extracurriculares. Cabe señalar, que en este caso los autores sugieren este tipo de dinámicas al interior del aula de clases, sin embargo, este tipo de experiencias, como lo es la labor del tutor par PACE, no solo refuerzan habilidades académicas y sociales en los estudiantes, sino que también contribuyen a consolidar el sentido de pertenencia con la comunidad universitaria.

Como se transparentó en el apartado de análisis del contenido, a pesar de las valoraciones positivas de la mayoría de los casos estudiados, un estudiante percibió limitaciones en el acompañamiento ofrecido por el programa PACE,

en la educación superior. Borzone et al. (2017), anticipaban que uno de los principales desafíos del programa podría ser garantizar una integración efectiva y sostenida de los estudiantes en el ambiente universitario. Esta percepción de apoyo limitado podría ser reflejo lo anterior, ya que el estudiante afirma no haberse sentido convocado a los espacios de acompañamiento.

Para abordar dicha situación, y basándose en lo planteado por Álvarez & Storey (2021), sería fundamental enfatizar en la construcción de redes de apoyo sociales sólidas que fomenten el sentido de comunidad a través de los sistemas de acompañamiento. Esto debería ir acompañado de un proceso de sensibilización que posicione espacios como la tutoría entre pares como escenarios clave para la creación de estas redes, con el fin de superar esta sensación de desconexión social que pudiese estar percibiendo más de algún estudiante.

Sumado al caso anterior, se encuentra un caso de expectativas no cumplidas respecto al acompañamiento vocacional inicial. En este ámbito Bravo & Herrera (2020), señalan que una orientación vocacional adecuada debe reflejar las condiciones reales de acceso y las oportunidades disponibles, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes.

Sobre el objetivo N°4 “Examinar cómo la autoeficacia y el engagement influyen la percepción del éxito académico entre los estudiantes del PACE-UdeC”, en primera instancia sobre el análisis realizado en relación con la autoeficacia, se puede interpretar a partir de las narrativas y trayectorias descritas por los entrevistados, que estos cuentan con una evidente confianza en sus habilidades a la hora de ejecutar tareas específicas, en este caso académicas. Esto se puede ver reflejado de mejor forma cuando los estudiantes expresan percepciones de confianza en áreas académicas particulares, especialmente en cursos de carácter prácticos y de aplicación disciplinar, los que fueron determinantes a la hora de reforzar o bien desarrollar su autoeficacia. Este hallazgo es coincidente con lo señalado en los estudios de Bouih et al. (2021) y Tus (2020), quienes identifican que la

percepción de autoeficacia se fortalece en tareas aplicadas y en contextos ajustados a los intereses personales de los estudiantes.

Por otro lado, tras el análisis del contenido en este ámbito se refuerza la idea de que la superación de desafíos académicos, sobre todo los vividos en primer año, y las experiencias de logro, como lo son aprobar materias complejas o percibir que se desempeñaron exitosamente en prácticas profesionales, consolidó su autoeficacia académica. Este hallazgo coincide con lo sugerido en los estudios de Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2019) y García-Álvarez et al. (2022), quienes destacan que la capacidad de un estudiante para superar obstáculos académicos está estrechamente relacionada con la percepción positiva que tienen sobre su éxito académico, es decir la satisfacción con los resultados alcanzados.

Pero esta sensación de autoeficacia los estudiantes describen como una construcción progresiva. De manera casi transversal, identifican un factor común que contribuyó su desarrollo, este es el apoyo docente, que se presenta como un elemento clave para fomentar la autoeficacia académica. Este apoyo coincide con los resultados encontrados en González-Cantero et al. (2020), quienes afirman que el vínculo con figuras significativas, como lo son los profesores, es un predictor clave del rendimiento académico de los estudiantes. En el caso de este grupo de estudiantes, los docentes presentes y que con quien generaron un cierto vínculo a lo largo de toda su trayectoria académica, incluidos aquellos que marcaron su transitar en educación media, no solo fortalecieron la confianza en sus habilidades académicas, sino que también los motivaron a plantearse metas más ambiciosas de las que se habían fijado, lo que sugiere una incidencia positiva del respaldo emocional y profesional en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Los relatos de los estudiantes dan cuenta de desafíos emocionales que tuvieron que enfrentar durante toda su vida universitaria, descritos como una "sombra" permanente que afectó su confianza. En este sentido la literatura revisada reconoce que niveles bajos de autoeficacia emocional están

relacionados con síntomas como la ansiedad y estrés en el contexto universitario (Tariq et al., 2013). Sin embargo, los estudiantes del programa PACE-UdeC lograron manejar exitosamente estas crisis emocionales y vocacionales, evitando que afectara desempeño académico. Este manejo efectivo, según los mismos autores, puede atribuirse a la autoeficacia emocional, que se manifiesta en actitudes de persistencia y una orientación hacia el logro de objetivos de aprendizaje, incluso cuando los propios estudiantes no identifican conscientemente contar con estas herramientas.

Este fenómeno coincide con lo planteado por Hernández-Vargas y García-Castro (2022, p. 10), quienes destacan que factores como el optimismo y la perseverancia son indicadores de autoeficacia emocional. Bajo esta lógica se puede sugerir que los estudiantes PACE-UdeC entrevistados parecen evidenciar niveles altos de autoeficacia emocional, aunque no lo expliciten así.

Adicionalmente otro aspecto en el que la autoeficacia influye el éxito de los estudiantes está la evidente capacidad percibida por los entrevistados para autorregularse desde el punto de vista su aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo señalado por Nielsen et al. (2017), quien destaca que la autoeficacia académica está estrechamente relacionada con la habilidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, lo que se ve expresado a través de planificación y ejecución estrategias de aprendizaje adaptadas a sus necesidades. Los estudiantes entrevistados demostraron un desarrollo progresivo de su capacidad para gestionar de forma autónoma su proceso formativo, especialmente en la implementación de estrategias que les permitieron optimizar mejor sus tiempos y reducir los factores estresores que los aquejaron durante todo el proceso. Esto reafirma de cierto modo la idea de la autoeficacia como mediadora en la relación entre el rendimiento académico y variables cognitivo-motivacionales, como lo es en este caso el aprendizaje autorregulado, tal como se desarrolla en Díaz-Mujica et al. (2022).

En último lugar, hay elementos de la autoeficacia social de los estudiantes que son importantes de relevar. Según Iskender & Akin (2010), este dominio se

refiere a la capacidad que tiene los estudiantes para iniciar interacciones en el contexto y universitario. No obstante, algunos relatos dan cuenta de un cierto grado de falta de autoeficacia social en un comienzo. Acá se evidenciaron sus principales inseguridades y desconfianza en sus capacidades, hay casos que reconocen que lograron superar estas barreras iniciales mediante estrategias de integración promovidas por el programa PACE, lo que les sirvió como impulso para desarrollarse en este ámbito.

En esta línea, Blanco et al. (2018), señala que la capacidad de comunicarse, entendida como la habilidad de generar un intercambio efectivo de información con fines académicos, vinculada a la interacción y el uso de habilidades sociales, sería el dominio de la autoeficacia más debilitados según la percepción de los estudiantes. Sin embargo, este factor no resultó ser determinante en la definición de las trayectorias exitosas de los entrevistados.

Ahora bien, en relación con el segundo elemento de relevancia contenido en el objetivo N°4, el engagement académico, según Schaufeli & Bakker (2009), esta se define como un estado de vigor, dedicación y absorción que fomenta la persistencia ante desafíos académicos. Este concepto se ve reflejado en los relatos de los estudiantes entrevistados, quienes destacan su involucramiento a través de la conexión emocional en materias especializadas y de profundización de sus respectivas disciplinas, además de expresar satisfacción por el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. En este sentido, el vigor y la dedicación, como dimensiones del engagement, son aspectos presentes en las trayectorias de los estudiantes, que los llevo a concretar trabajos que valoran como de alto estándar y dedicar tiempo de estudio que incluso los hizo sacrificar tiempo personal con seres significativos en sus vidas. Esto tal como se define en Cobo-Rendón et al. (2022), tiene que ver con con un sentido de significación, entusiasmo y orgullo, que va más allá que el solo involucramiento.

Además, en sintonía con Appleton et al. (2008), quienes define al engagement académico como la inversión de tiempo y esfuerzo en tareas relacionadas con

el propósito de cumplir el objetivo de titularse, los estudiantes entrevistados destacan haber tenido un compromiso permanente con la concreción de sus metas académicas. Los relatos enfatizan en reiteradas oportunidades cómo la planificación y la dedicación estratégica a sus estudios les permitieron afrontar las exigencias universitarias con éxito. Este enfoque estratégico del aprendizaje concuerda con la dimensión cognitiva de engagement, descrita como el esfuerzo mental sostenido en el proceso de aprendizaje y la autorregulación (Appleton et al., 2008).

Por otro lado, coincidentemente con lo desarrollado en el dominio específico de autoeficacia social, aunque la literatura consultada destaca la importancia de la participación en actividades extracurriculares como un componente del engagement conductual (Appleton et al., 2008), los hallazgos de este estudio sugieren que los estudiantes PACE-UdeC priorizan el compromiso académico sobre la participación institucional general. Muchos estudiantes mencionan haber limitado su involucramiento en actividades universitarias más amplias debido a barreras como la timidez, explicado por su eventual baja autoeficacia social. Los estudiantes perciben una mayor identificación con sus carreras y microespacios de relación. Maluenda et al. (2021), en este sentido establece que el sentido de pertenencia a la carrera puede llegar a ser uno de los principales predictores de un mayor engagement en los estudiantes, y en consecuencia un promotor de la permanencia.

Otra dimensión relevante es el impacto del entorno familiar en el desarrollo del engagement. Los valores de responsabilidad, esfuerzo y dedicación inculcados por sus familias influyen directamente en su motivación para comprometerse con sus estudios, factor que coincide con los hallazgos encontrados en Truta et al., (2018). Por otro lado, la dimensión psicológica del engagement también fue crucial para consolidar la percepción de éxito académico. Aunque inicialmente enfrentaron inseguridades y ansiedades relacionadas con su capacidad para adaptarse al entorno universitario, la construcción de relaciones significativas con compañeros y profesores fue clave para superar los desafíos emocionales. Appleton et al. (2008, p. 280)

resalta en su modelo educativo integral cómo el entorno social del estudiante afecta su nivel de compromiso en tres dimensiones clave: cognitiva, conductual y emocional. En este sentido este compromiso, a su vez, jugaría un rol relevante en su desempeño académico, social y emocional.

2. Conclusiones.

El presente estudio permitió de manera preliminar adentrarse y explicar en alguna medida los factores que han contribuido al éxito académico de un grupo de estudiantes beneficiarios del programa PACE-UdeC, en sus dos primeros años de implementación. De alguna u otra forma, los hallazgos dan cuenta que independiente del contexto social del cual provenga el estudiante, de igual forma, ya sea por medio de recursos personal o del contexto, estos tienen el potencial necesario para cursar y finalizar estudios superiores, dejando atrás todas las etiquetas o prejuicios preliminares que se puedan tener sobre ellos.

Desde el punto de vista de las trayectorias en educación superior de los estudiantes entrevistados, en palabras de Espinoza et al. (2015), fueron capaces de sortear los distintos estadios que este les propuso: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. Tal como el autor señala cada uno de ellos tiene una complejidad particular, que marcó puntos en común y otros diferenciadores.

Elementos como el origen social, haber cursado sus estudios secundarios en establecimientos municipales, provenir de comunas con menor densidad poblacional en comparación con la ciudad en la que se encuentra emplazado el campus, en su mayoría de origen rural, así como la percepción de desventaja debido a brechas de contenido al ingresar, y una confianza evidente en sus propias capacidades, adquirida desde la educación secundaria, destacan como aspectos comunes entre los entrevistados. Además, el refuerzo de estas capacidades a través de experiencias de aprendizaje activo y práctico, junto con la relevancia de contar con un grupo de estudio sistemático que también funcionó como espacio de contención

emocional en momentos adversos, son factores que convergen y permiten que las historias universitarias de estos estudiantes se entrelacen y compartan similitudes significativas. Finalmente aparece un aspecto importante a considerar, los estudiantes de manera temprana, en algunos casos incluso en la enseñanza básica, se plantearon la posibilidad de ingresar a la educación superior, posicionándola como una meta a alcanzar y en muchos casos como una forma de movilidad social y romper con historias familiares en donde nunca había existido un integrante con estudios superiores.

Por otro lado, existen elementos que marcaron diferencias entre los estudiantes y que a largo plazo determinaron sus historias universitarias, haciendo de cada caso de análisis fuese una experiencia única. Estas diferencias se manifestaron principalmente en la etapa de preparación y acceso a la educación superior. El aspecto más relevante fueron las variadas motivaciones vocacionales que los llevaron a elegir las carreras que finalmente culminaron. Algunos estuvieron influenciados por figuras significativas, como profesores de sus establecimientos de origen o familiares considerados como referentes, quienes actuaron como guías en la definición de su vocación, elección de carrera y universidad. Otros, con un desarrollo temprano de la autonomía, encontraron inspiración en experiencias personales, relaciones terapéuticas durante la infancia o actividades como ferias vocacionales.

A la vez, este análisis de las narrativas del estudiante permitió comprender las dinámicas y condiciones que favorecieron su permanencia en la Universidad de Concepción. Luego de analizar el contenido de las entrevistas y generar las macro categorías que circundan a sus relatos, se puede concluir que estos perciben la permanencia universitaria como un proceso integral que estuvo influenciado por múltiples factores, que se pueden categorizar en tres. La adaptación académica y personal; el apoyo de redes familiares, sociales y universitarias; y su motivación intrínseca y extintica que los llevó a cumplir sus metas.

En relación con el primer factor, la etapa de transición a la vida universitaria emerge como un momento crucial en las experiencias de vida por los entrevistados, la que se puede entender como un punto de inflexión significativo en sus vidas. Esta etapa estuvo marcada por el desafío de enfrentarse al choque cultural que significa ajustarse a este nuevo contexto, donde las brechas académicas y la percepción de independencia, se constituyen como las principales barreras de esta fase. Los aprendizajes adquiridos en este periodo, junto a los desafíos a los que se enfrentaron con una actitud resiliente, les permitieron desarrollar una identidad de persistencia, característica que los estudiantes identifican como un rasgo compartido e identitario. Este hallazgo se alinea con la literatura que señala cómo los factores de riesgo pueden ser mitigados por herramientas personales y contextuales que promuevan la permanencia de estudiantes susceptibles a abandonar.

Un desafío importante en esta etapa de ajustarse a la vida universitaria fue la frustración que les significó el no mantener el rendimiento que estaban acostumbrados durante la educación secundaria. La estrategia utilizada en este caso fue la de la resignificación del concepto de éxito, el ajuste de sus expectativas y la reformulación de metas. Esto les permitió bajar los niveles de ansiedad que les significaba el no obtener los resultados esperados, volcando sus objetivos de aprendizaje a la consecución de conocimientos y competencias técnicas por sobre la obtención de notas sobresalientes.

En cuanto al segundo factor percibido, el apoyo familiar desempeñó un papel importante a lo largo de toda la trayectoria de los estudiantes, no solo durante su etapa universitaria, sino también en su formación secundaria. Las familias actuaron en todo momento como una red de contención emocional y económica, particularmente en situaciones adversas como lo fue la pandemia, un hito que marco las experiencias universitarias de los estudiantes. En el ámbito universitario, las interacciones significativas con compañeros y docentes resultaron ser determinantes, donde se destacan las dinámicas de estudio grupal como facilitadoras de la integración social y académica. La

interacción constante y satisfactoria entre los estudiantes y estos actores clave definió en última instancia su compromiso con el proceso formativo. Esto pone de manifiesto que tanto la generación de espacios respetuosos entre pares como la capacidad de los docentes para captar el interés y convocar a los estudiantes a sus futuros entornos laborales, pueden ser factores decisivos en el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia la carrera, aspecto central para garantizar la permanencia en la educación superior.

Sin embargo, se observó una baja participación en actividades extracurriculares, lo que sugiere que los estudiantes priorizan la creación de vínculos más cercanos y estrictamente académicos sobre su participación en actividades institucionales de carácter amplio y extraprogramáticas. Esto contrasta con la literatura, que generalmente destaca la importancia de las actividades extracurriculares como promotoras de la permanencia y del sentido de pertenencia universitario. Este hallazgo plantea la necesidad de reformular las perspectivas de acompañamiento implementadas por iniciativas pro-retención como lo es el programa PACE, las cuales en ocasiones se perciben como aisladas, focalizadas y en cierto grado segregadoras, algo que contradice su propósito final. Por ello, el desafío está en promover espacios de integración social al interior de las carreras, no solo para fomentar el bienestar y la salud mental, sino también para facilitar la creación de comunidades de aprendizaje que beneficien a estudiantes con habilidades sociales más disminuidas o que se encuentren en situaciones de exclusión, generando experiencias de verdadera equidad e inclusión.

Respecto al tercer factor percibido, si bien en cierto punto se traslapa con los tres anteriores, es considerado importante de diferenciar de los demás ya que fue algo que marco el tránsito de los estudiantes en la vida universitaria. Desde el punto de vista de la motivación interna, o también denominada intrínseca, emerge en los entrevistados una característica común y particular, esta es la autopercepción como estudiantes autoexigentes, que tiene como elemento central el objetivo intransable de culminar la tarea ya iniciada a lo que dé lugar. Lo anterior podría tener relación con el establecimiento de metas

claras. Por otro lado, también perciben motivaciones externas, los testimonios reflejan que el acceso a becas, principalmente de apoyo financiero, son clave para garantizar su permanencia, al dejarles la tranquilidad de que no deben preocuparse del costo económico que significa la universidad.

Desde el punto de vista de la influencia del acompañamiento del programa PACE-UdeC, los relatos de los estudiantes resaltan una percepción de incidencia positiva, sobre todo durante la etapa de transición a la vida universitaria. Elementos como las tutorías pares, el apoyo académico especializado y los recursos exclusivos proporcionados por el programa fueron percibidos como importantes para enfrentar los desafíos iniciales de la vida universitaria. Sin embargo, existe una sensación generalizada en este grupo de estudiantes de menor reconocimiento de este en la etapa de preparación durante la enseñanza media, donde no siempre identificaron una incidencia directa en su acceso a la educación superior.

Esta disparidad en las percepciones podría estar relacionada con la implementación desigual del programa en sus primeras cohortes, lo que apunta a la necesidad de fortalecer el componente vocacional y la orientación temprana. Otra lectura subjetiva de esta sensación de desapego y reconocimiento de la política como herramienta que garantiza el acceso a la educación superior puede encontrarse en palabras de Leyton (2014, p. 17), que la construcción discursiva de las PAA, como lo es e PACE, trae consigo el refuerzo de estigmas negativos sobre ellos, lo que podría llevar a que algunos estudiantes se distancien de este sistema de admisión.

Como lo anterior no es posible de asegurar, existen también otros elementos, que pueden llegar a explicar el eventual desapego al rol que cumple el PACE en aseguramiento del acceso. Desde este punto de vista los principales constructos relevados en el marco teórico emergen como relevantes a la hora de comprender la construcción de una trayectoria exitosa. Desde el punto de vista de la autoeficacia, se puede concluir que los estudiantes evidenciaron contar con una sólida confianza en sus habilidades dentro de diversos

ámbitos, principalmente en lo académico y lo emocional. En el ámbito académico, esta confianza se vio fortalecida a través de experiencias concretas de logro, como lo fue por ejemplo la superación de materias percibidas como complejas y desempeñarse de manera destacada en actividades prácticas relacionadas con sus disciplinas. En este sentido, el apoyo brindado por los docentes vuelve a aparecer como un factor importante en el proceso construcción la autoeficacia de los estudiantes, incluso desde la enseñanza media, situando a este actor como un sujeto significativo de las trayectorias educativas, dando cuenta de lo importante e impactante que puede llegar a ser el recibir y percibir una educación de calidad desde el aula de clases. Esto lo concretan con acciones como la orientación y el refuerzo positivo a lo largo sus trayectorias.

Otro aspecto en el que la autoeficacia influye en el éxito académico es la capacidad percibida por los estudiantes para autorregular su aprendizaje. Esto estaría relacionado con habilidades como la planificación y la ejecución de estrategias de aprendizaje, ajustadas permanentemente en función a las exigencias propias de las distintas etapas de su trayectoria. Esto se evidenció a través del desarrollo progresivo de la capacidad para gestionar de manera autónoma su proceso formativo. En particular, implementaron estrategias que les permitieron optimizar sus tiempos y minimizar los factores estresantes a lo largo de su carrera.

Por otro lado, aunque algunos estudiantes describieron haber enfrentado retos emocionales considerados como significativos, que llegaron incluso a afectar su confianza, lograron gestionarlos de manera efectiva, demostrando tener una gran capacidad para regular sus emociones y avanzar en sus objetivos propuestos.

Por su parte, el engagement académico, fue otro factor clave, expresado en un compromiso constante con sus estudios, determinado por el establecimiento de metas claras, algo que aparece de manera permanente en los relatos. Si bien es cierto en este ámbito priorizaron el compromiso

académico sobre la participación en actividades extracurriculares, su dedicación y conexión emocional con sus disciplinas contribuyeron significativamente a su permanencia. En este caso lo que determinó positivamente en el desarrollo del engagement, fue el establecimiento de relaciones cercanas tanto con sus compañeros como con sus docentes.

Hasta acá, a pesar de que los resultados de los estudiantes son evidentemente satisfactorios, el estudio pone de manifiesto que los estudiantes PACE-UdeC que fueron parte de la investigación enfrentaron barreras significativas derivadas de desigualdades de carácter estructural, como lo son las brechas de contenido determinadas por sus establecimientos de origen. Sin embargo, la persistencia demostrada a lo largo de sus respectivas trayectorias y la autoeficacia desarrollada durante su vida universitaria, pareciera ser más bien una respuesta individual a las adversidades que un resultado directo de la intervención institucional. Es cierto, los estudiantes valoran el PACE en su rol de facilitador de la trasmisión a la vida universitaria, pero si bien estas fortalezas personales son dignas de destacar, también sugiere una dependencia excesiva en las capacidades personales de los estudiantes para la superación de obstáculos sistémicos que deberían ser mitigados por políticas institucionales en una época marcada por la inclusión.

Ante esto, cabe preguntarse: ¿es realmente inclusivo el espacio universitario? ¿garantiza una experiencia equitativa para todos sus estudiantes? ¿cómo fueron las experiencias de los estudiantes PACE que no lograron permanecer y egresar de sus carreras? Sin duda, son interrogantes interesantes, que pueden ser retomadas perfectamente en futuras investigaciones, pero los antecedentes recogidos no permiten responderla, ya que no existen hasta acá un punto de comparación para contrastar las trayectorias de los estudiantes que hacen uso de los diversos sistemas de admisión disponibles en la oferta académica.

a. Aportes del estudio al trabajo social y a las políticas sociales.

Para el trabajo social un desafío de proporciones es poder articular el conocimiento, las acciones profesionales y búsqueda de una nueva manera de abordar las políticas sociales vinculadas a las problemáticas sociales emergentes (Pérez-Álvarez, 2023). De igual forma, para que la teoría en la disciplina del trabajo social cobre real sentido cuando se aplica en la práctica, debe por un lado guiar la intervención y al mismo tiempo cuestionarla, dicho proceso genera nuevo conocimiento y contribuye a transformación (Vivero Arriagada & Molina Chávez, 2022). Es por estos argumentos que se torna fundamental resaltar y fomentar la evaluación de políticas sociales desde la perspectiva del trabajo social. A lo largo de su historia, esta disciplina ha abogado por valores esenciales para la sociedad, como lo son la equidad, la justicia social, los derechos humanos y empoderamiento individual y colectivo de población, principios que no siempre ocupan un lugar principal en las corrientes predominantes de la administración pública (Rodríguez & Resumen, 2008).

Es en base a lo anterior, que el presente estudio es efectivamente un aporte al trabajo social y a las políticas sociales, al resaltar la importancia de los programas de acompañamiento educativo que promuevan la equidad en el acceso a la educación superior y fortalecen la permanencia de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en términos socioeconómicos. Además, los hallazgos proporcionan evidencia basando en la práctica, lo que va en directo beneficio de la mejora, diseño e implementar políticas públicas más efectivas.

b. Limitaciones del estudio.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, los sujetos de estudio se centran exclusivamente en estudiantes beneficiarios del programa PACE-UdeC de las

cohortes 2017 y 2018, lo que puede limitar sin duda la generalización de los hallazgos a otros contextos o cohortes de ingreso de la misma universidad.

En segundo lugar, el enfoque cualitativo y narrativo proporciona una visión rica y profunda de las trayectorias de los participantes, además de explicar en cierta medida en cómo se dan las dinámicas de transición y construcción del éxito de los estudiantes, sin embargo, este ejercicio no permite establecer totalmente relaciones causales ni objetivar completamente la incidencia de los factores analizados. Esto sugiere la necesidad de complementar este tipo de estudios con enfoques mixtos, que considere una fase cuantitativa, con el fin de permitir una perspectiva más amplia y comparativa.

En tercer lugar, existe otra limitación de carácter metodológica, que se explicitada e Valles (p.255), y que tiene que ver la eventual veracidad de la recuperación de recuerdos pasados, donde la dependencia de los relatos de los participantes esta influenciada por los recuerdos, lo que podría afectar la representación completa de sus trayectorias, constituyéndose en un eventual sesgo.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece un valioso punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en las dinámicas y condiciones que favorecen la permanencia y el éxito en la educación superior. Dentro de algunas futuras líneas a desarrollar destacan las siguiente:

- i. En primer lugar, sería interesante analizar la implementación del programa PACE en distintas universidades regionales, comparándolo con el PACE-UdeC, para identificar si las estrategias son igualmente efectivas o requieren adaptaciones según cada contexto. En este caso se debería considerar tanto las experiencias de éxito como las de fracaso estudiantil.
- ii. En segundo lugar, aparece una siguiente línea investigativa, donde sería necesario explorar cómo la relación entre autoeficacia y éxito académico varía según disciplinas, niveles académicos y realidades sociales de los estudiantes.

- iii. Finalmente, estudios longitudinales desde una perspectiva mixta permitirían evaluar el impacto del PACE en la formación académica y profesional de los estudiantes a lo largo del tiempo.

c. Sugerencias de mejora a nivel de la política PACE y la Universidad derivado del análisis realizado.

Las respuestas de los estudiantes ofrecen una oportunidad única, que, a partir de la propia visión crítica y constructiva de ellos, permiten encontrar áreas de mejora para el Programa PACE y la Universidad.

- i. Primero, sobre el componente PEM del PACE, se propone fortalecer la orientación vocacional para reflejar mejor las oportunidades laborales y contextos reales, priorizando el trabajo directo con docentes y orientadores de los establecimientos adscritos al programa, quienes han demostrado mayor impacto en la etapa de preparación a la educación superior. Esto permitiría además hacer un uso más estratégico de los recursos.
- ii. Segundo, se sugiere reforzar el acompañamiento AES de PACE en la permanencia mediante estrategias sostenidas que consoliden competencias de carácter académico, promoviendo también redes sociales y comunitarias de aprendizaje que fortalezcan el sentido de pertenencia desde el primer año. Las tutorías, muy valoradas por los estudiantes que fueron parte del estudio, podrían aprovecharse para desarrollar habilidades de autorregulación y bienestar, como la gestión del tiempo y manejo del estrés, dimensiones que los resultados del estudio posicionan como relevantes para garantizar la permanencia de los estudiantes.
- iii. Tercero, se propone fortalecer las instancias conjuntas entre el Programa PACE y las carreras. El estudio sugiere que la

carrera es por definición el espacio donde el estudiante debe sentirse integrado y desarrollar un sentido de pertenencia. En este contexto, las propuestas generales desde una perspectiva institucional pueden resultar contraproducentes cuando se busca avanzar hacia una verdadera equidad e inclusión educativa.

- iv. Cuarto, desde el punto de vista institucional, se resalta la necesidad de diversificar metodologías pedagógicas mediante tecnologías interactivas y enfoques dinámicos que incrementen la participación estudiantil. De concretarse de manera efectiva puede ser un potenciador del compromiso de los estudiantes y fortalecer la relación docente-estudiante, fundamentales para la permanencia. En este sentido es fundamental el rol formador que debe asumir y fortalecer la Dirección de Docencia.
- v. Quinto, también se recomienda conectar tempranamente las carreras con el mundo laboral, a través de actividades prácticas y charlas profesionales. Esto permite mitigar las dudas vocacionales, que además de promover el compromiso del estudiante, contribuye a la satisfacción del estudiante con su proceso.

Bibliografía:

- Acción Educar. (2020). *Evolución de matrícula en pregrado en la última década*. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/12/Evolución-matricula-en-pregrado-en-la-última-década.pdf>
- Alfa-Guía. (2012). *Marco conceptual sobre el Abandono*.
- Alvarado-Uribe, J., Mejía-Almada, P., Masetto Herrera, A. L., Molontay, R., Hilliger, I., Hegde, V., Montemayor Gallegos, J. E., Ramírez Díaz, R. A., & Ceballos, H. G. (2022). Student Dataset from Tecnológico de Monterrey in Mexico to Predict Dropout in Higher Education. *Data*, 7(9). <https://doi.org/10.3390/data7090119>
- Álvarez, A., & Storey, R. (2021). Higher education and ethnicity: A case study with Aymara students. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 186–201. <https://doi.org/10.1002/jcop.22411>
- Améstica, L., King, A., Sanhueza, D., & Ramírez, V. (2021). Efectos económicos de la deserción en la gestión universitaria : el caso de una universidad pública chilena. *Hallazgos*, 18, 35, 209–231.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ballei, C. (2013). Diseño de investigación social en educación. In M. Canales (Ed.), *Investigación social. Lenguaje de un diseño* (2da., pp. 113–150). LOM Ediciones.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. United States of America by Cambridge University Press, New York. <https://www.researchgate.net/publication/247480203>

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (S. Fimmemore, Ed.). W.H. Freeman and Company.
- Borzzone, A., Moraga, F., Chiang, M. T., Espinoza, J., Aravena, M., & Novoa, F. (2017). Proceso de inducción a estudiantes que ingresaron vía Cupo PACE a la Universidad de Concepción. *Cuadernos de Inclusión*, 5(1), 5–18.
- Bouih, A., Nadif, B., & Benattabou, D. (2021). Assessing the Effect of General Self-efficacy on Academic Achievement Using Path Analysis: A Preliminary Study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3, 18–24. <https://doi.org/10.32996/jeltal>
- Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología*, VII, 119–141.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2da.). Siglo Veintiuno Editores.
- Bravo, P., & Herrera, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 7–22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Briones-Barahona, J., & Leyton, D. (2020). Excepcionalidad Meritocrática y Política de Acción Afirmativa en la Educación Superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (136), 1–31. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/5262>
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2020). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad En La Educación*, 32, 44–76.
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>

- De Silva, L. M. H., Chounta, I. A., Rodríguez-Triana, M. J., Roa, E. R., Gramberg, A., & Valk, A. (2022). Toward an Institutional Analytics Agenda for Addressing Student Dropout in Higher Education: An Academic Stakeholders' Perspective. *Journal of Learning Analytics*, 9(2), 179–201. <https://doi.org/10.18608/jla.2022.7507>
- Díaz-Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Valle, M. Del, López-Angulo, Y., & Pérez-Villalobos, M. V. (2022). Systematic review for the definition and measurement of self-efficacy in university students. *Interdisciplinaria*, 39(2), 37–54. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.3>
- DIPRES. (2019a). Evaluación de Impacto del Programa PACE. In *Ministerio de Hacienda* (pp. 1–60).
- DIPRES. (2019b). *Evaluación de impacto del programa PACE*.
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1607–4041), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Eitel, S. T., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y Discapacidad El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144–159. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59721>
- Escobar, C. R., Toledo, M. R., Pérez, A. M., & Martínez, P. J. (2020). Análisis de las políticas de financiamiento mixto en educación superior y sus efectos en la movilidad social y en la investigación, el caso de Chile. *Gestion y Política Publica*, 29(2), 413–445. <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i2.779>
- Espinoza, O., & González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (1ra. ed., pp. 517–580). Ediciones

UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17t76g4.15>. Accessed 30 Dec. 2023.

Espinoza, O., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L., & González, L. (2022). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la Educación Superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad En La Educación*, 57, 67–100.

Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. B., Tuero Herrero, E., Cerezo Menéndez, R., & Núñez Pérez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>

Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de La Educacion Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

Fradella, H. (2018). Supporting Strategies for Equity, Diversity, and Inclusion in Higher Education Faculty Hiring. In S. H. Kim-Gertz & B. Huang (Eds.), *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts* (1st ed., pp. 119–151). Palgrave Macmillan Cham. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-70175-2>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: dimensiones e indicadores. In *Educación Superior y Sociedad. Tres décadas de investigación en educación superior en América Latina y el Caribe: pasado, presente y futuro* (1st ed., Vol. 33, pp. 85–114).

García-Alarcón, E. A., & D'Angelo, N. (2020). La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 13–46. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.122>

- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Validez, fiabilidad e invarianza factorial de las escalas de autoeficacia general y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Retos*, 46, 1093–1104. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Garzón-Correa, C., & Monsalve-Morales, D. (2022). *Seminario internacional crédito educativo: Efectos y desafíos para la equidad y la movilidad social*.
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes. *PSICUMEX*, 10, 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v%vi%i.353>
- Guerrero-Valenzuela, M., Rivero-González, G., Salvo-Contreras, A., Varas-Aguilera, P., Vera-Ponce, D., & Flanagan-Bórquez, A. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis Educativa*, 26(2), 1–26. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260208>
- Guzmán, A., Barragán, S., & Cala-Vitery, F. (2022a). Comparative Analysis of Dropout and Student Permanence in Rural Higher Education. *Sustainability (Switzerland)*, 14(14). <https://doi.org/10.3390/su14148871>
- Guzmán, A., Barragán, S., & Cala-Vitery, F. (2022b). Comparative Analysis of Dropout and Student Permanence in Rural Higher Education. *Sustainability (Switzerland)*, 14(14). <https://doi.org/10.3390/su14148871>
- Hernández-Jáquez, L. F. (2017). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica

percibida. *Psicogente*, 21, 35–49.
<https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>

Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿Cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3).
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4975>

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en Educación Superior. *Calidad En La Educación*, 17, 91–108.

Iskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers and Education*, 54(4), 1101–1106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.014>

Jaramillo, C. I. (2016). Capítulo II Lectoescritura: una propuesta para la formación integral, la permanencia y la graduación oportuna de los estudiantes en la educación superior. In A. R. Ramírez Téllez, J. M. Rodríguez Rojas, & L. A. Merchán Parra (Eds.), *El sentido de las humanidades en la educación superior* (1st ed., pp. 27–50). Ediciones USTA.

Jarpa, C., & Rodríguez, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 327–343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>

Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico. *Educação*, 45(1), 1–13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>

Lamilla, E., Montero, E., Guzman, D., Roblero, J., Pazmino, A., Gutierrez, E., Velasco, V., Pabon, L., & Romero, A. (2022). Peer Project Learning Methodology: A novel implementation in the context of teaching-learning transformation in Latin America higher education.

2022 IEEE ANDESCON: Technology and Innovation for Andean Industry, ANDESCON 2022.
<https://doi.org/10.1109/ANDESCON56260.2022.9989953>

Latorre, C., González, L., & Espinoza, O. (2009). *Equidad en Educación Superior: Análisis de las políticas públicas de la concertación*.

Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. In *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 11–27).

Lissen, E. S., & Bautista, A. S. (2022). El acceso a la Educación Superior en Chile. Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 281–292. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33809>

Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de La Educación Superior*, 45(178), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>

Loes, C. N., An, B. P., Saichaie, K., & Pascarella, E. T. (2017). Does Collaborative Learning Influence Persistence to the Second Year of College? *Journal of Higher Education*, 88(1), 62–84. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1243942>

López-Ramírez, M. (2019). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana.*, 175–187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170994011>

Luiz-Sartori, T. (2022). Educação, direitos humanos e políticas afirmativas: acesso e permanência do estudante trans no ensino superior. *Cardernos de Gênero e Tecnologia*, 46, 261–275.

- Maluenda, J., Varas, M., Riffo-Ferrada, M., & Díaz-Mujica, A. (2021). Predictores socio-académicos del Study Engagement en estudiantes de primer año de ingeniería. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 235–250. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100235>
- Martínez, C., & Giménez, S. (2023). Procesos de inclusión con enfoque de derecho en la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación*, 1(2305–1787), 71–86.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educacion XX1*, 24(1), 93–115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Massey, D. S., & Fischer, M. J. (2005). Stereotype threat and academic performance: New Findings from a Racially Diverse Sample of College Freshmen. *Du Bois Review*, 2(1), 45–67. <https://doi.org/10.1017/S1742058X05050058>
- MINEDUC. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE*.
- MINEDUC. (2018). *Términos de Referencia Programa PACE*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). In *Senado de Chile* (Vol. 1, Issue 2).
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (61), 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Munizaga-Mellado, F. (2018). *Retención y abandono en la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Chile.

- Muñoz-Montes, M. M., & Marín-Catalán, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo*, 55(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>
- Naaman, H. (2021). The Academic Dropout Wheel Analyzing the Antecedents of Higher Education Dropout in Education Studies. *The European Educational Researcher*, 4(2), 133–153. <https://doi.org/10.31757/euer.421>
- Navarro, S. (2020). *¿Integración o Inclusión?: Conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudio*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Nielsen, T., Makransky, G., Vang, M. L., & Dammeyer, J. (2017). How specific is specific self-efficacy? A construct validity study using Rasch measurement models. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.003>
- Nielsen, T., Martínez-Gaecía, I., & Alastor, E. (2022). Psychometric Properties of the Spanish Translation of the Specific Academic Learning Self-Efficacy and Specific Academic Exam Self-Efficacy Scales in a Higher Education Context. In *Academic Self-efficacy in Education: Nature, Assessment, and Research* (pp. 71–98). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7>
- Novoa, F., Espinoza, J., Borzone, M., Moraga, F., & Aravena, M. (2018). Plan de asesoramiento a estudiantes secundarios en la postulación al financiamiento y admisión a la educación superior. *Octava Conferencia Latinoamericana Sobre Abandono En La Educación Superior*, 372–380.

PACE-UdeC. (2017). *Programación Operativa UCO 1777 PACE-UdeC*. Universidad de Concepción.

PACE-UdeC. (2018). *Programación Operativa UCO 1877 PACE-UdeC*. Universidad de Concepción.

Palacio, L., Vargas, J., & Monroy, S. (2020). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 23(3), 355–375. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.1>

Palmeros-Avila, G., Aquino-Zúñiga, S. P., & García-Martínez, V. (2020). El Observatorio Institucional como estrategia para contribuir a la equidad en la Educación Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudios Em Educação*, 2587–2599. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14507>

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model, *The Journal of Higher Education*. *The Journal of Higher Education*., 50 (1), 60–75.

Pérez-Álvarez, A. (2023). Reflexiones en torno a una praxis antihegemónica del Trabajo Social. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, e21312562. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12562>

Pilati, R., & Turgeon, M. (2019). Attitudes on affirmative action in university students: Effects of race, political beliefs and prejudice. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1–18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.aaau>

Pujadas, J. J. 1951-. (2002). *El método biográfico : el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quatera, I. (2023). Academic Activism for Inclusion: The case study of the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education & CINESUP

Foundation (Chile). *Education Sciences and Society*, 2, 120–143.
<https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14529>

Reiter, B., & Lezama, P. (2013). Trasferencias condicionales y políticas de acción afirmativa en latinoamérica: la diferencia que políticas de inclusión pueden hacer. *Investigación & Desarrollo*, 21, 455–478.

Ro, H. K., Terenzini, P. T., & Yin, A. C. (2013). Between-College Effects on Students Reconsidered. *Research in Higher Education*, 54(3), 253–282. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9269-0>

Rodríguez, J., & Resumen, R. (2008). *EI TRABAJO SOCIAL Y LA EVALUACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES*.

Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. (2018). *Equidad en la educación superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. (1st ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 1–5.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>

Scavarda, A., Daú, G., Scavarda, L. F., Chhetri, P., & Jaska, P. (2023). A conceptual framework for the corporate sustainability higher education in Latin America. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 481–501. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0272>

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2009). Utrecht Work Engagement Scale. In *Occupational Health Psychology Unit Utrecht University* (pp. 05–22). GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e Burnout.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Happiness Studies*, 3, 71–92.

- Sepúlveda, F., Calderón, E., & Espinoza, M. J. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Revista Electronica Educare*, 23(2). <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.8>
- SIES. (2019). *Informe retención de 1re año de pregrado. Cohorte 2014-2018*.
- SIES. (2020). Informe matrícula 2020 en educación superior en Chile. In *Servicio de Información de Educación Superior*. http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe_matricula_2018_sies.pdf?x78460
- Smith, R. A., & Tinto, V. (2022). Unraveling Student Engagement: Exploring its Relational and Longitudinal Character. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1177/15210251221098172>
- Soledispa-Pereira, S., Intriago-Plaza, I., Briones-Mera, J., Anzules-Molina, D., & Mera-Macias, C. (2022). Retención estudiantil en las instituciones de educación superior del Ecuador. *Minerva*, 1(Special), 98–106. <https://doi.org/10.47460/minerva.v1ispecial.84>
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación The transition and adaptation process in Higher Education: a study with students from a school of nursing and a school of education. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403–422.
- Suckel, M., & Chiang, M. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42608>

- Surita-Martínez, R. (2023). Relación entre dimensiones de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios con movilidad reducida. *Retos*, 48, 420–428.
- Tariq, V. N., Qualter, P., Roberts, S., Appleby, Y., & Barnes, L. (2013). Mathematical literacy in undergraduates: role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(8), 1143–1159. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.770087>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v2i1.119>
- Tinto, V. (2017a). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2017b). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Torrado, M., Figuera, P., Dorio, I., & Freixa, M. (2014). Análisis longitudinal de los procesos de abandono y persistencia universitaria. *CLABES, IV versión*.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- Tus, J. (2020). Self-Concept, Self-Esteem, Self-Efficacy and Academic Performance of the Senior High School Students. *International Journal of Research Cultura Society*, 4, 45–59.
- UNESCO. (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (20th ed.). Instituto

Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. www.revencyt.ula.ve

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Urbina, J., & Ovalles, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Revista Sophia*, 12, 27–37.

Vain, P. D. (2022). Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista de La Educacion Superior*, 51(203), 53–70. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2218>

Valles, M. (2007). *Título: Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Autor: (4th ed.)*. Síntesis.

Verd, J., & Lozares, C. (2016). *INTRODUCCION A LA INVESTIGACION CUALITATIVA* (1ra ed.). Síntesis.

Vieytes, R. (2004). Capítulo 11: Unidad de análisis y técnicas de muestreo. In *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad* (pp. 380–650). Editorial De Las Ciencias.

Vivero Arriagada, L. A., & Molina Chávez, W. (2022). La praxis en el trabajo social: Reflexiones ético-políticas y epistémicas en el contexto neoliberal. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, 27. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.548>

Wild, S. (2023). Trajectories of subject-interests development and influence factors in higher education. *Current Psychology*, 42(15), 12879–12895. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02691-7>

Anexos:

Anexo 1: Pauta de entrevista.

Entrevista Narrativa: Trayectorias Exitosas de Estudiantes del PACE-UdeC
(Nombre del Entrevistado/a: _____)

Introducción: Saludo y agradecimiento por la participación.

Explicación del propósito de la entrevista: Explorar su experiencia como estudiante del PACE-UdeC y cómo ha contribuido a su éxito académico y permanencia en la Universidad de Concepción. Garantizar la confidencialidad y la voluntariedad de la participación.

Consentimiento informado: Obtener el permiso del entrevistado/a para grabar la entrevista (si es necesario) y utilizar la información con fines de investigación.

Pregunta de Apertura:

1. "Me gustaría que compartieras tu historia desde que pensaste en asistir a la universidad. ¿Podrías contarme sobre tu viaje desde ese momento hasta ahora, incluyendo tus experiencias en la Universidad de Concepción?"

Preguntas Narrativas Detalladas:

2. "¿Cuáles fueron tus primeras impresiones y experiencias al ingresar a la universidad? ¿Cómo te sentiste durante esa transición?"
3. "Reflexiona sobre tus primeros años en la universidad. ¿Puedes compartir alguna experiencia significativa o desafío que hayas enfrentado?"
4. "Cuéntame sobre un momento o evento que consideres crucial en tu trayectoria académica en la universidad."

Preguntas Sobre Factores de Permanencia y Éxito:

5. "¿Qué factores crees que han contribuido a tu permanencia y éxito en la universidad? ¿Puedes dar ejemplos específicos?"
6. "¿De qué manera el programa PACE-UdeC ha influido en tu experiencia universitaria? ¿Hay algún aspecto del programa que te haya sido particularmente útil?"

Preguntas Sobre Autoeficacia y Engagement:

7. "¿Cómo describirías tu nivel de compromiso y participación en actividades universitarias? ¿Qué influye en tu engagement (compromiso)?"
8. "Hablemos sobre la autoeficacia. ¿En qué momentos te has sentido más capaz y confiado en tus habilidades académicas?"

Preguntas Sobre Adaptación y Desafíos:

9. "¿Cómo te has adaptado a los desafíos académicos y personales durante tus años en la universidad?"
10. "¿Puedes compartir alguna experiencia donde hayas tenido que superar obstáculos significativos en tu vida universitaria?"

Conclusión y Mirando Hacia el Futuro:

11. "Ahora que te acercas a la etapa de titulación, ¿cómo ves tu desarrollo y crecimiento desde que ingresaste a la universidad? ¿Qué esperas para tu futuro después de la graduación?"

Cierre:

Agradecimiento por la participación y la valiosa información proporcionada.

Confirmar la voluntad del entrevistado/a para futuros contactos o aclaraciones.

Finalización de la grabación (si se ha grabado); Durante la entrevista, será importante fomentar la narración detallada y reflexiva de la experiencia del entrevistado. Además, es posible que se adapten la pauta de entrevista según las respuestas y la dirección de la conversación durante la entrevista.

Anexo 2: Consentimiento informado.



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE MAGISTER EN TRABAJO SOCIAL Y
POLÍTICAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto de Investigación: " Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes en la Educación Superior "

Investigador Principal: Felipe Eduardo Novoa Mora, Candidato a Magister en Trabajo social y Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción

Información de Contacto: felnovoa@udec.cl

Descripción del Estudio: Este estudio tiene como objetivo analizar los factores que han contribuido al éxito de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Concepción a través del programa PACE-UdeC. Su participación implicará una entrevista narrativa que explorará sus experiencias universitarias desde la transición hasta su etapa de titulación.

Procedimientos:

Si acepta participar, se le realizará una entrevista que durará aproximadamente 2 Horas. La entrevista se llevará a cabo en dependencias del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE-UdeC) o a través de plataforma digital Teams, según su preferencia. Durante la entrevista, se le pedirá que comparta sus experiencias personales y académicas en la Universidad de Concepción.

Para la presente investigación debe tener presente lo siguiente:

Voluntariedad: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

Confidencialidad: Las respuestas que proporcione serán tratadas con la máxima confidencialidad. Los datos recopilados se utilizarán solo para fines de investigación y no se compartirán con terceros. Los resultados del estudio se presentarán de manera que no sea posible identificar a ningún participante.

Riesgos y Beneficios: No se anticipan riesgos significativos por participar en este estudio. Si bien no hay beneficios directos para usted, su participación contribuirá a una mejor comprensión de los factores que influyen en el éxito de los estudiantes universitarios.

Consentimiento para Grabación de Audio:

[] Doy mi consentimiento para que la entrevista sea grabada en audio.

[] No doy mi consentimiento para la grabación en audio de la entrevista.

Preguntas: Si tiene alguna pregunta sobre el estudio, no dude en contactar al investigador principal en el siguiente número de contacto: +569 96748662

Consentimiento: Al firmar este documento, confirmo que he leído y entendido la información anterior, y que se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas y discutir cualquier preocupación. Entiendo que mi participación es voluntaria y que tengo derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

Firma del Investigador: _____

Fecha: _____

Anexo 3: Ficha de control de calidad.



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE MAGISTER EN TRABAJO SOCIAL Y
POLÍTICAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

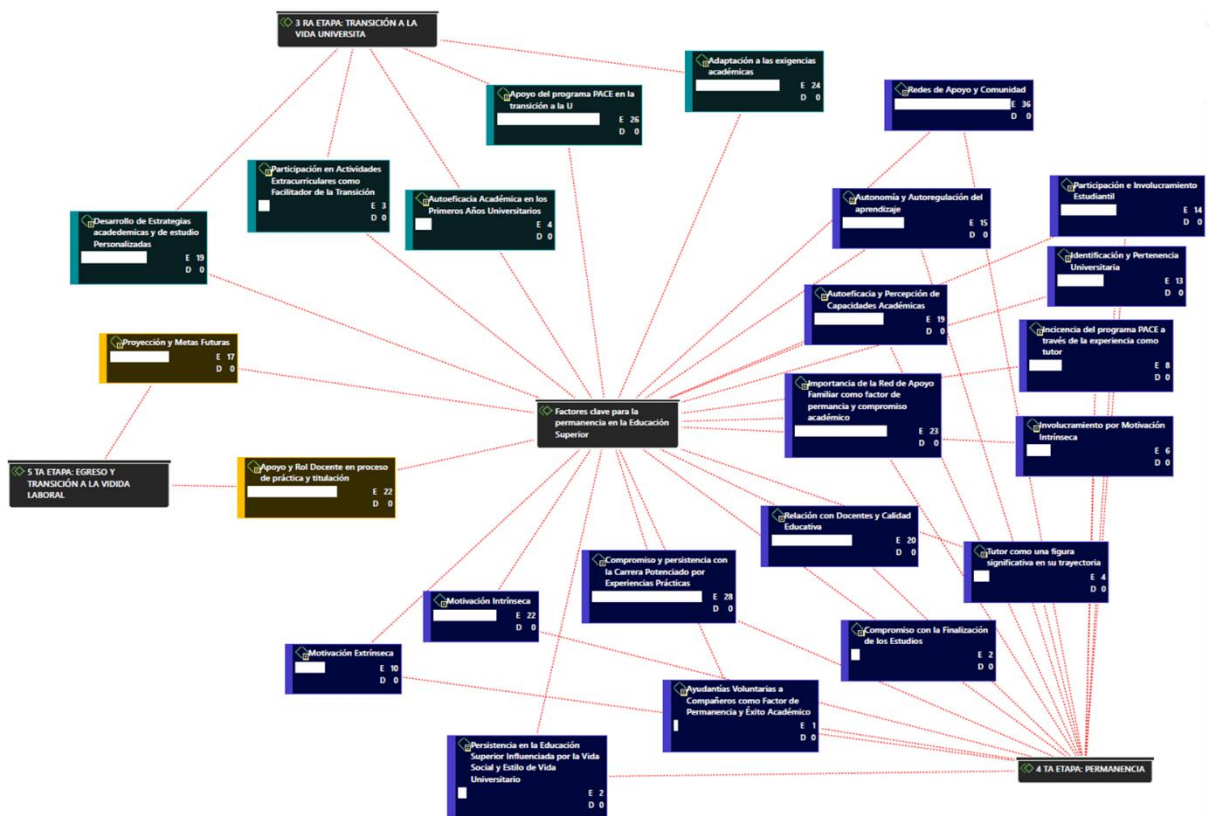
FICHA DE CONTROL DE CALIDAD PARA ENTREVISTA

Título del Proyecto:	Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la Educación Superior.			
Investigador(a):	Felipe Eduardo Novoa Mora			
Fecha de la Entrevista:				
Nombre del Entrevistado:				
Antes de la Entrevista				
Consentimiento Informado: ¿Se ha obtenido el consentimiento informado del participante?	Sí		No	
Preparación del Entrevistador: ¿Se ha revisado la guía de entrevista y los objetivos del estudio?	Sí		No	
Configuración de la Entrevista: ¿Se ha asegurado un ambiente adecuado y privado para la entrevista?	Sí		No	
Durante la Entrevista				
Adherencia a la Guía de Entrevista: ¿Se ha seguido la guía de entrevista mientras se permite fluidez en la conversación?	Sí		No	
Neutralidad y Empatía del Entrevistador: ¿Ha mantenido el entrevistador una postura neutral y empática?	Sí		No	
Registro de Datos: ¿Se están grabando y/o tomando notas adecuadamente durante la entrevista?	Sí		No	
Después de la Entrevista				
Revisión y Almacenamiento de Datos: ¿Se han revisado y almacenado de forma segura las grabaciones y notas?	Sí		No	
Reflexión del Entrevistador: ¿Ha realizado el entrevistador una reflexión post-entrevista sobre posibles sesgos y aprendizajes?	Sí		No	
Agradecimiento y Seguimiento: ¿Se ha agradecido al entrevistado y se ha proporcionado información sobre los pasos siguientes?	Sí		No	

Observaciones Adicionales	
Firma del Investigador	

Anexo 4: Figura con motivos de permanencia según las etapas de la trayectoria universitaria.

Figura N°2: Motivos de permanencia según las etapas de la trayectoria universitaria.



Nota. Figura extraída del software Atlas.ti 7ma versión, proyecto de tesis de magister.