

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 11, JULIO-DICIEMBRE 2023, PP. 1-19

DOI: <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71395>

ISSN 24525014

MENTORES/AS DEL PROGRAMA DE ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE): CREENCIAS, EXPERIENCIAS Y OPINIONES SOBRE INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE

MENTORS OF THE PROGRAM FOR EFFECTIVE ACCESS TO HIGHER EDUCATION (PACE): BELIEFS, EXPERIENCES AND OPINIONS ON INCLUSION AND LEARNING

Laura Muñoz Masson

*Magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes
Pontificia Universidad Católica de Chile*

Resumen

Uno de los desafíos que enfrenta la educación superior (ES) es asegurar el acceso y permanencia de estudiantes de grupos desaventajados según su etnia, género o nivel socioeconómico (CINDA, 2019; Ainscow, 2020). Para enfrentar dichos desafíos se han creado programas de acceso y de acompañamiento (Díaz-Romero, 2016), como es el caso del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Uno de los componentes del PACE, altamente valorado por los/as estudiantes, es el Programa de Mentores (PM) (Reyes, 2019). En este artículo se presenta un estudio que indaga en las

creencias, experiencias y opiniones sobre inclusión y aprendizaje de mentores/as del PACE de una universidad chilena de excelencia. Los hallazgos de este estudio permiten visualizar las estrategias de inclusión que emplean los/as mentores/as, el vínculo que establecen con el/la estudiante, sus percepciones sobre aspectos propios del aprendizaje e inserción en la vida universitaria de los/as estudiantes, y cuáles son los desafíos a nivel institucional que resultan urgentes de atender para la mejora del programa. A partir de estos hallazgos se realizan recomendaciones de mejoras al programa PACE que se podrían implementar en la universidad donde se realizó el estudio y se releva la importancia de los/as mentores/as.

Palabras clave: PACE, inclusión educativa, mentores/as, acompañamiento, aprendizaje.

ABSTRACT

One of the challenges for higher education (HE) is to ensure access and permanence for students from disadvantaged groups according to their ethnicity, gender, or socioeconomic level (CINDA, 2019; Ainscow, 2020). To face these challenges, access and accompaniment programs have been created (Díaz-Romero, 2016), as is the case of the Program for Effective Access to Higher Education (PACE). One of the components of PACE, highly valued by students, is the Mentoring Program (PM) (Reyes, 2019). This article presents a study that investigates the beliefs, experiences and opinions on inclusion and learning of PACE mentors from a Chilean university of excellence. The findings of this study allow us to visualize the inclusion strategies used by the mentors, the link they establish with the student, their perceptions on aspects of learning and insertion in university life of the students, and what are the challenges at the institutional level that are urgent to address to improve the Program. Based on these findings, recommendations are made for improvements of the PACE program that could be implemented at the university where the study was carried out and the importance of mentors is highlighted.

Keywords: PACE, educative inclusion, mentors, guidance, learning.

En la actualidad existen desafíos en inclusión educativa en la Educación Superior (ES) relacionados con la equidad en

cuanto al acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES) y la permanencia en ellas. Para enfrentar dichos desafíos se han diseñado estrategias y mecanismos heterogéneos como programas de acompañamiento, becas de excelencia académica, convenios con las IES, entre otros (Díaz-Romero y Varas, 2013). Un ejemplo de programa de acompañamiento es el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

Dentro de los componentes del PACE, el Programa de Mentores (PM) es el que tiene una vinculación directa con los/as estudiantes y, por esta razón, resulta de particular interés recoger información sobre cómo los/as mentores/as perciben la inclusión educativa, qué desafíos identifican en términos de aprendizaje y estrategias para la inclusión educativa y qué pueden comentar acerca de su experiencia y el vínculo que se establece con los/as mentorados/as.

El estudio que presentamos en este artículo se planteó como objetivo indagar en las creencias, opiniones y experiencias en torno a la inclusión educativa y el aprendizaje de integrantes del PM del PACE, o académicos/as que algunas vez hayan desempeñado este rol, de una universidad estatal de excelencia académica. Se consideró, además, que los hallazgos de esta indagación serían una fuente de información tanto para los/as propios/as mentores/as en relación con su práctica pedagógica dentro de las mentorías, como para posibles mejoras del PACE a nivel universidad.

Perspectiva teórica

Definiciones en torno a la inclusión educativa

De acuerdo con la Declaración y Marco de Acción para la Implementación de Desarrollo Sustentable de la Unesco, "inclusión" se entiende como la erradicación de la marginalización y exclusión de grupos desaventajados respecto del acceso a la educación (Unesco, 2015).

La educación inclusiva busca eliminar todo tipo de actitudes que caigan en la discriminación, ya sea según raza, clase social, género, etnia, religión o discapacidades, y que resulten en exclusión social (Ainscow, 2020). Para ello, la educación inclusiva debe hacerse cargo de aquellos grupos marginalizados en las sociedades y, obedeciendo a una responsabilidad moral, asegurar su incorporación, participación

y éxito en el sistema educacional (Ainscow, 2016). Por otra parte, dado los objetivos que busca alcanzar, la educación inclusiva se configura como un deber a implementar, de modo que diseñar y ejecutar políticas públicas en torno a ella debería ser prioridad en la agenda educacional (Arancibia et al., 2014).

Teniendo lo anterior en consideración, se requiere que las IES reconozcan que existen brechas de distinta naturaleza entre el estudiantado y realicen reformas de acuerdo con los nuevos lineamientos en torno a la inclusión educativa (Brito et al., 2019). Así, se espera que las políticas de inclusión de las IES apunten a disminuir las brechas de acceso, permanencia y titulación.

La importancia de promover una educación inclusiva reside, por una parte, en que la educación va a seguir reproduciendo inequidades sociales si solo es accesible a grupos homogéneos, constituidos por quienes son capaces de insertarse en ella sin mayores dificultades, dadas sus experiencias previas en educación; por otra parte, está demostrado que los contextos educacionales que presentan diversidad tienen mejores experiencias respecto de actitudes, desarrollo cognitivo, comportamiento cívico, estimulando así una disposición, pensamientos y actitudes responsables (Sobrero et al., 2014).

Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El PACE es una vía de admisión no tradicional a la ES que busca enfrentar los desafíos de la inclusión en cuanto a acceso, permanencia y titulación de los/as estudiantes a los/as que se dirige, a través de apoyo y acompañamiento constante (Navarro, 2017; Böck, 2019). Como se señala en un documento de evaluación del impacto del programa, elaborado por el Ministerio de Hacienda (2019),

[el] programa PACE busca avanzar en resolver el problema de acceso a la educación superior de jóvenes de sectores con alta vulnerabilidad económica que enfrentan barreras de formación académica, bajas expectativas educativas, poca información vocacional y falta de financiamiento para su desarrollo académico. (p.13)

Las universidades pertenecientes al Sistema de Admisión Único (SUA) establecen una alianza con el Ministerio de Educación mediante

convenios que apuntan a que cada IES desarrolle los componentes del programa (Ministerio de Hacienda, 2019). En la universidad estatal de excelencia académica donde se focalizó el estudio, encontramos realización de tutorías, gestión de rebajas en carga académica, apoyo en la solicitud de recursos económicos (Böck, 2019) y el Programa de Mentores (PM). Todos estos componentes son mecanismos de acción para impactar en la permanencia de los/as estudiantes PACE en su primer año de universidad. Estos mecanismos buscan desarrollar habilidades de lectoescritura y comunicacionales en entornos académicos e identificar y promover soluciones ante situaciones de riesgo o críticas.

Uno de los dispositivos fundamentales del PACE para abordar la permanencia estudiantil es el Programa de Mentores (PM), cuyo objetivo es orientar a los/as estudiantes en temas académicos y psicosociales en caso de ser necesario (Böck, 2019). Los/as mentores/as son docentes de las distintas unidades académicas que realizan un trabajo de acompañamiento individual a cada estudiante que ingresa a la IES vía PACE. Estos docentes reciben una formación especial respecto de los lineamientos sobre inclusión educativa, de modo que puedan desempeñar el acompañamiento de forma estratégica (Böck, 2019; Navarro Klenner, 2020).

El acompañamiento que realizan los/as mentores/as permite que los/as docentes sean vistos/as también como guías más allá del aula, configurándose como un apoyo dentro del proceso de inserción universitaria que transitan los/as estudiantes del Programa. El PM es un componente del PACE altamente valorado por los/as estudiantes, ya que crea un espacio donde tienen la oportunidad de ser potenciados/as en sus capacidades y recibir apoyo de forma personalizada en su proceso de integración a la cultura universitaria que los acoge (Sobrero et al., 2014). Las mentorías otorgan la oportunidad a los estudiantes de acceder a los/as docentes en un espacio de mayor cercanía, lo que, entre otros aspectos, facilita el desarrollo de habilidades que permiten un mejor desempeño académico, como lo es la familiarización con el lenguaje académico (Navarro Klenner, 2020; Abarca Millán, 2020). Dentro de los componentes del programa PACE, las mentorías han sido reconocidas como el dispositivo que más contribuye al proceso de inserción universitaria (Reyes, 2019).

Perspectiva metodológica

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa ya que esta se adecúa al objetivo del estudio que consiste en una examinación de creencias (Creswell, 2008). Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas de una duración aproximada de 45 minutos.

Los temas abordados en estas entrevistas se dividieron en tres categorías: inclusión educativa, experiencias de ser mentor/a en el programa PACE y aprendizajes en educación superior.

Los/as participantes fueron cinco mentores/as de PACE, activos/as o no, con experiencia en mentorías dentro del mismo programa en la universidad estatal de excelencia académica donde se realizó el estudio. El reclutamiento de mentores/as siguió una estrategia de muestreo oportuno (Creswell, 2008). También se utilizó el criterio de *confirming/disconfirming sampling* (Creswell, 2008), ya que permite dilucidar si el quehacer de los/as mentores/as guarda relación con lo que el PACE se ha propuesto.

Para la conformación de la muestra, se ocupó la estrategia de bola de nieve (Creswell, 2008), es decir, se contactó a una mentora primero la cual fue una puerta para acceder al resto de los/as participantes. Todas las entrevistas fueron realizadas de forma online.

A cada participante se le envió un consentimiento informado para poder participar. También, se contó con un protocolo de entrevista para apoyar el proceso que funcionó como un guion que aseguraba la rigurosidad en la recolección de los datos. Se utilizó un dispositivo móvil para grabar las entrevistas, de manera de posteriormente ser transcritas. Para el proceso de codificación se utilizó el software ATLAS.ti.

Siguiendo la naturaleza cualitativa, se utilizó el método inductivo general para realizar el análisis de datos, ya que este permite que los hallazgos sean reconocibles a partir de tópicos dominantes, significativos o frecuentes en los datos (Thomas, 2006). Este método hace posible establecer relaciones entre el o los objetivos/s de investigación y/o indagación, y los resultados.

A partir de las entrevistas a los/as mentores/as, se crearon códigos que guardan una semejanza semántica. Los códigos emergieron de las entrevistas y luego fueron agrupados según su significancia, frecuencia o dominancia siguiendo lo planteado anteriormente.

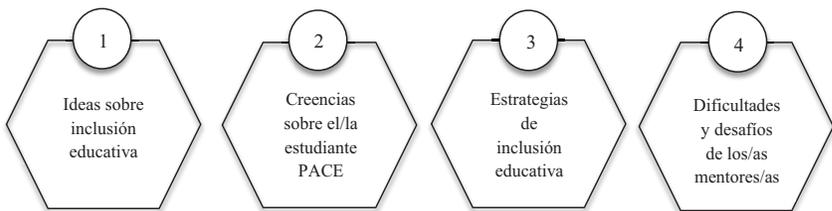
Dichos códigos permitieron dar cuenta de sus creencias, opiniones y experiencias respecto de la inclusión educativa y el aprendizaje, para así lograr responder al objetivo planteado por el estudio. La forma de reportar dichos códigos fue mediante citas y la interpretación correspondiente. Finalmente, se utilizó una calibración cruzada para cautelar la credibilidad en el análisis de datos.

Resultados y análisis

Una vez que las entrevistas fueron codificadas, los resultados arrojaron el levantamiento de cuatro categorías (Figura 1).

Figura 1

Categorías



Nota: elaboración propia.

En primer lugar, se encuentran las ideas que los/as mentores/as expresaron acerca de lo que se entiende por inclusión educativa; en segundo lugar, cómo conciben al/la estudiante PACE, considerando sus características contextuales que lo sitúan como un/a estudiante *incluido/a*; en tercer lugar, las distintas estrategias que conocen y aplican los/as mentores para abordar la inclusión educativa y, en cuarto lugar, comentarios acerca de cuáles son las dificultades y desafíos que enfrentan en el ejercicio de sus mentorías, además de aspectos a considerar del programa PACE en la universidad.

Ideas sobre inclusión educativa

En cuanto a esta categoría, podemos decir que los/as mentores/as reportan ideas de inclusión educativa alineadas con lo propuesto por Ainscow (2020), es decir, la entienden como una apelación a la

diversidad presente en los/as estudiantes, lo que implica considerarlos/as como sujetos que traen consigo una biografía y un contexto, adscritos a su entorno socioeconómico, etnia, género, condición física o cualquiera sea el grupo social al que pertenecen.

Cuando uno piensa en inclusión en estos tiempos tiene que considerar a los alumnos en situación de discapacidad física, también los alumnos que son neurodivergentes -que no tienen discapacidad física-, (...) los alumnos migrantes que hablan nuestra lengua, los alumnos migrantes que no hablan nuestra lengua y los alumnos que pertenecen a las minorías LGBTQ + i, etc. (Mentor 1)

Al mismo tiempo, los/as mentores/as vinculan la inclusión educativa a los desafíos de acceso y permanencia en la ES que actualmente la universidad está tratando de enfrentar por medio de distintos mecanismos (CINDA, 2019). También entienden la inclusión educativa como la representación de todos los sectores que convergen en la universidad.

[Es necesario] entender cuál es la población dominante y cuáles son las minorías. Al entender a las minorías se pueden crear proyectos y se pueden crear iniciativas para que esta llamada inclusión logre albergar a todos, o sea, a la mayor cantidad de la población y que haya una representación de todo el universo de la población que existe en un país en un cierto nivel educacional. (Mentor 5)

En concordancia con lo dicho anteriormente, uno/as de los/as mentores/as da cuenta de que enfrentar los desafíos de acceso y permanencia en la ES pasa por generar una comprensión distinta de los nuevos discursos que traen los/as estudiantes consigo, lo que se traduce en una tarea compleja ya que no solo se habla de inclusión educativa para referirse a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que para comprender la heterogeneidad del estudiantado.

Hoy día nos vemos emplazados, por las demandas sociales, a entender la diversidad y la inclusión como algo que es mucho más amplio que las necesidades educativas especiales. Entonces empezamos a hablar de temas de género, empezamos a hablar de interculturalidad (...). (Mentor 2)

Asimismo, inclusión educativa implica brindar oportunidades para el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes (Onetto Lissi, 2013). Esto supone, de acuerdo con lo que reportan los/as mentores/as, realizar adecuaciones en los métodos de enseñanza que se ajusten a las características de los/as estudiantes:

Cuando yo me pienso desde la inclusión, al menos situado en la educación, me pienso desde un grupo heterogéneo que tienen ciertas características particulares. Y, entonces, desde ahí, tengo que buscar las mejores estrategias o las mejores formas para poder accionar y para poder brindar las mejores oportunidades [a todos]. (Mentor 4)

La inclusión educativa es abordada desde distintas aristas por parte los/as mentores/as, las cuales incluyen considerar las características de los/as estudiantes según su contexto sociocultural, brindar oportunidades de aprendizaje y entender los discursos que los/as estudiantes traen consigo. Así, la inclusión educativa se asume como un desafío que los/as mentores/as reconocen en su complejidad dado que implica un cambio en la manera de concebir al/la estudiante que se incluye en el sistema educativo a nivel de ES.

Creencias sobre el/la estudiante PACE

En relación con la percepción que tienen los/as mentores/as del/la estudiante *incluido/a*, encontramos ideas que se relacionan con las dificultades que este/a enfrenta para integrarse a la comunidad académica, dada la desigualdad respecto de sus pares producto de la brecha educacional heredada por la educación primaria y secundaria, y el capital cultural de los padres. Prima en estos/as estudiantes, así lo perciben los/as tutores/as, el sentimiento de desventaja frente al resto de los/as integrantes de la carrera universitaria (Abarca Millán, 2020; González y Uribe, 2005; Gallardo et al., 2014; Sobrero et al., 2014; Navarro Klenner, 2020).

Por lo tanto, los avances (...) a nivel académico en términos de lectura y escritura académica, desarrollo de habilidades un poco más elevadas -si pensamos en la taxonomía de Bloom, donde pedimos que no solo recuerden el material, sino que lo analicen, puedan evaluar etcétera- esas habilidades están más o menos descendidas o no han sido desarrolladas (...), por lo tanto, cuando llegan a la universidad y se encuentran con la

demanda de la universidad, (...) ellos entran a jugar este juego en desventaja. (Mentor 1)

Otro/a mentor/a también caracteriza a los/las estudiante desde los vacíos que traen consigo debido a su formación escolar previa: “los dos primeros [estudiantes PACE] que acompañé (...) había dificultades que tenían que ver (...) con los aprendizajes. Con (...)vacíos.” (Mentor 2). Un mentor menciona dificultades a nivel psicológico: “Se sienten siempre lejanos (...) los que entraron por beca -los que entraron por PACE-, y se crean grupitos aparte, entonces, ¿es realmente eso es lo que queremos como inclusión?” (Mentor 5).

Considerando lo reportado por la literatura revisada, podemos decir que los/as mentores/as sostienen experiencias y opiniones que coinciden con lo que esta literatura plantea. Tener acceso a la educación superior no asegura la permanencia en ella y, por lo tanto, un mecanismo como el PM resulta en un acompañamiento que puede aportar a la resolución de la brecha educativa producto de las desventajas que presentan los/as *estudiantes incluidos* respecto de sus pares, ya sean a nivel de relacionarse entre pares o de índole cognitiva. Así, examinar las creencias que configuran la narrativa de los/as mentores resulta de una gran relevancia para el programa PACE a nivel universidad, pues son ellos/as quienes realizan un aporte significativo a la hora de enfrentar el desafío de la permanencia de los/as *estudiantes incluidos* en la educación superior.

Los estudiantes cuando ‘tienen brecha’, pero han sido exitosos en el colegio, no tienen conciencia de que ‘tienen brecha’. Por lo tanto son resistentes a la intervención. Y uno los llama, y los buscas (...) y no te contestan, o te contestan poco (...). No tienen herramientas, no hay metacognición. Su metacognición está súper poco desarrollada porque no tuvieron necesidad de ella y cuando llegan a la Universidad se enfrentan con estas demandas. No están acostumbrados a planificar el estudio. (Mentor 1)

Estrategias de inclusión educativa

Para comprender mejor bajo qué prácticas se sostienen las ideas sobre inclusión educativa que los/as mentores/es reportan, es importante examinar las estrategias pedagógicas que utilizan en sus mentorías

con los/as estudiantes PACE. Esto es porque dichas estrategias son un mecanismo para enfrentar al desafío de la permanencia en la ES.

Las estrategias son diversas, pero se agrupan en aspectos psicológicos y académicos de los/as estudiantes, buscando generar un acompañamiento que responda a sus necesidades. Esto da cabida a que las mentorías se basen en una vinculación con el/la estudiante que tiene características propias (Navarro, 2017; Böck, 2019).

Con relación a las estrategias inclusivas que van en la línea académica, los/as mentores comentan que considerar los contextos socioculturales de los/as estudiantes permite visualizar sus trayectorias de vida y de esa manera es posible conocerlos/as mejor, promoviendo así una forma de vincularse distinta a la que se establece en las clases regulares con todo el alumnado.

En una clase donde tengo estudiantes de distintas nacionalidades o de pueblos originarios, tendría naturalmente (...) que pensar en incorporar códigos propios de sus culturas, de sus orígenes (...). Porque la biografía [del/la estudiante] es un elemento que configura la práctica de un docente, o sea, es un elemento importante. (Mentor 2)

Al mismo tiempo, existen estrategias inclusivas que nutren el vínculo entre mentor/a y mentorado/a. Estas se reflejan en el hecho de mostrar mayor disposición para estar presente en la cotidianidad de los/as estudiantes, además de guiar y/o mediar en procesos de índole administrativa a nivel universitario. En este sentido, los/as mentores reconocen que es crucial que los/as estudiantes sepan a dónde y a quién recurrir en caso de que se presenten situaciones que escapen a la dimensión académica, de modo de generar una lógica de prevención en relación con la permanencia estudiantil: “Estaba siempre disponible para cualquier cosa (...), o sea, yo les decía ‘cualquier cosa que necesites escríbeme, llámame, ven a verme’, y yo creo que eso es súper importante” (Mentor 4). En otras palabras:

El vínculo es de apoyo emocional si se puede, de vinculación con los otros dispositivos de la U, porque uno los ayuda a navegar en la U. (...) no tienen idea dónde está la asistente social, el psicólogo (...). Entonces uno los ayuda en eso, para que no sea tan difícil. (Mentor 1)

También los/as mentores destacan la presencia y vínculos que los/as pares generan con los/as estudiantes, independiente de la vía

de acceso a la ES. Las prácticas que los/as pares realizan para acompañar también van en la línea de las mentorías, reconociendo la relevancia que juegan desde el punto de vista de socializar en un ambiente académico: “Los estudiantes también siempre generan lógicas de madrinas, padrinos (...) tal vez no es una cuestión formal, pero vaya que es importante. En el fondo es como un apoyo muy de pares” (Mentor 3).

Dificultades y desafíos de los/as mentores/as

Los/as mentores/as opinan que las dificultades para enfrentar el desafío del acceso y la permanencia en la ES guardan relación con la cultura universitaria, excediendo a los/as estudiantes PACE. Por una parte, comentan sobre la importancia de que quienes acompañen a dichos/as estudiantes sean profesores/as que cuenten con un apoyo institucional que brinde recursos que promuevan la inclusión educativa y herramientas que les permitan sostener el acompañamiento de la mejor forma posible con los/as mentorados/as (Navarro, 2017; Böck, 2019). Esto se expresa en opiniones como: “Los profesores necesitan tener más herramientas. Los profesores necesitan conocer mejor a sus alumnos” (Mentor 1). O bien,

yo creo que el primer desafío es establecer orientaciones, pero desde un documento formal. No desde la comprensión de las carreras. Una política de educación sobre cómo los docentes se van actualizando, o más que actualizar, adquieren alguna herramienta pedagógica que les permita favorecer la inclusión, pero en términos de aprendizaje propiamente tal. (Mentor 4)

Los/as mentores/as comentan que recibir orientaciones que los guíen en torno a mejores prácticas de acompañamiento y/o pedagógicas para contribuir a la permanencia de los/as estudiantes PACE en la universidad sería un elemento que aportaría a la labor del/la mentor/a.

Otro desafío que plantean los/as mentores/as tiene que ver con considerar el contexto y experiencias que los/as estudiantes PACE traen consigo y tener en cuenta que son un grupo que cuenta con características diferentes respecto de los/as estudiantes/as que ingresan por vías tradicionales a la ES.

[Es necesario] considerar las experiencias biográficas de los sujetos. Yo creo que ahí hay una clave para explorar los sentidos

que vamos construyendo sobre la diversidad y la inclusión (...). Yo creo que junto con la exigencia académica y sostener en el tiempo el esfuerzo para mantenerse, está también la exigencia del contexto, las dificultades socioeconómicas, principalmente. (Mentor 2)

No solo se trata, entonces, de contemplar las dificultades académicas que presenta la universidad, sino también de relevar que los/as estudiantes/as traen consigo exigencias que sus contextos personales les demandan cumplir, como lo es el caso de la dificultad socioeconómica. En esa misma línea, otro/a mentor/a reporta que se debe considerar ese contexto personal del/a estudiante para entender que ello repercute en el desempeño académico:

Estamos hablando de gente que es primera generación, que tiene problemas familiares, que viene de regiones, que no se hallan en la capital, etc. etc. Eso es algo que tiene incidencia directa en el desempeño de los estudiantes en la sala de clases. (Mentor 5)

Asimismo, los/as mentores/as dan cuenta de que un factor a tener presente es el cuidado de la salud mental. La importancia del cuidado de la salud mental resulta relevante, ya que muchas veces los/as mentores/as reconocen no verlo porque son prácticas arraigadas en ellos/as mismos/as. Siguiendo esa línea, mencionan que el apoyo institucional es crucial en esta materia:

Necesitamos salud mental. Valorar la salud mental. No valorar quedarse despierto toda la noche para ser universitario. Cuando tú valoras eso, también significa que los profes tienen que comprender que no se pueden autoexigir de la forma en la que se exigen porque te exige el de arriba. (Mentor 1)

En palabras de otro/a mentor/a:

Yo cuento sobre mis estudios..., semanas de traspasado, todo lo cuento como positivo, pero ciertamente tenemos prácticas que no son sanas y tal vez la primera parte del problema sea reconocerlo. No lo hemos hecho como disciplina, no hemos reconocido que ciertas prácticas fuertemente engarzadas en el comportamiento profesional no están bien, que aquello que nos gusta e incluso aquello que nos define puede ser problemático para una nueva generación. No lo vemos. (Mentor 3)

Propuestas de mejora

Utilizando como principal fuente los hallazgos de este estudio, es posible mejorar nuestra comprensión sobre qué tipo de desafíos enfrenta el programa PACE en la universidad, específicamente el PM, y desde esta comprensión realizar algunas propuestas de mejora en las siguientes áreas:

- Considerar el contexto personal y las experiencias biográficas de los/as estudiantes.
- Valorar aspectos socioemocionales y su relación con el rendimiento académico.
- Generar dispositivos que permitan elaborar alertas tempranas para la deserción estudiantil.
- Otorgar mayor importancia a la labor del/la mentor/a

Considerar el contexto personal y las experiencias biográficas de los/as estudiantes

Las reflexiones de los/as mentores/as entrevistados/as dan cuenta de que es importante relevar aspectos que caracterizan al estudiante más allá del desempeño académico, dado que, en determinadas circunstancias, el rendimiento académico puede descender y no necesariamente por una falencia de conocimientos y/o habilidades, sino por situaciones que corresponden a la realidad de los/as estudiantes (Gairín et al. en Díaz Vicario, 2015). Los/as mentores/as identifican situaciones donde los/as estudiantes deben trabajar y estudiar, o realizar labores en sus hogares que toman un determinado tiempo. Al considerar las particularidades de la realidad que cada estudiante vive, se podrían generar mecanismos de apoyo y acompañamiento que favorezcan la permanencia, como adecuaciones curriculares o en las situaciones de evaluación, gestionando recursos humanos y materiales por parte de las unidades académicas encargadas de brindar dichos apoyos.

Los/as mentores/as mencionaron, además, que se requiere cambiar la perspectiva bajo la cual se contempla a los/as estudiantes PACE:

Se asume que la gente que entra por acceso especial necesita tal o cual cosa, pero no hay realmente una evaluación [que identifique las necesidades reales de los/as estudiantes].

Es necesario que no se vea al estudiante PACE como una falencia. Yo siento que es una perspectiva bien negativa de los estudiantes que entran a la universidad, que es como 'no tienen y tenemos que darles todo'. Es una perspectiva *deficit thinking*. (Mentor 5)

Considerar las características y contexto de los/as estudiantes PACE es una oportunidad para mirar la inclusión educativa a nivel institucional con el propósito de, tal como lo plantea Ainscow (2020), erradicar todo tipo de actitudes que lleven a la exclusión social. Los/as estudiantes PACE traen consigo experiencias de vida diferentes al resto de quienes ingresan a la universidad por vías tradicionales, pero ello no implica que se les deba abordar simplemente desde el déficit, sino que también es necesario potenciar aquellas habilidades que tengan y que puedan estar al servicio de su proceso de aprendizaje. Esto podría traducirse en que las estrategias de permanencia puedan orientarse a prácticas diferentes a las actuales dentro de las mentorías, así como también visualizar las experiencias biográficas como un elemento que nutra la salud mental de dichos estudiantes.

Valorar aspectos socioemocionales y su relación con el rendimiento académico

En relación con los aspectos emocionales, los/as mentores/as comentaron que valorar la salud mental es un elemento crucial para tener en cuenta. Los/as estudiantes PACE enfrentan dificultades en el manejo de emociones frente a situaciones de evaluación y para establecer puentes comunicativos con la comunidad académica. Es por ello que la valoración de la salud mental podría apoyar el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes. Realizar las derivaciones respectivas a las unidades de salud mental a tiempo (por ejemplo, atención psicológica), podría resultar un gran apoyo. Este tipo de apoyo podría dialogar con el acompañamiento que realizan los/as mentores/as, pudiendo establecerse un plan de acompañamiento basado en lo que varios actores que conforman el programa observan en los/as estudiantes, configurándose como un mecanismo que finalmente tribute a que el/la estudiante mejore su rendimiento académico.

Generar dispositivos que permitan elaborar alertas tempranas para la deserción estudiantil

Los/as mentores/as mencionaron la necesidad de contar con alertas tempranas mediante la creación de dispositivos que se encarguen de monitorear al/la estudiante desde su acceso a la universidad en cuanto a su desempeño académico, además de preocuparse del proceso de inserción universitaria: “Necesitamos acceso a los datos para desarrollar alertas tempranas en base a datos” (Mentor 1). Se mencionó que sería un gran apoyo para el PM contar con información relativa a los/as estudiantes, de modo de tener tiempo para gestionar y/o elaborar una estrategia de acompañamiento que pueda enfrentar el desafío de la permanencia estudiantil, y al mismo tiempo, tributar a la idea de valorar el componente emocional y el rol que juega en el desempeño académico.

Otorgar mayor importancia a la labor del/la mentor/a

Es importante relevar la importancia del/la mentor/a y el rol que juega en acompañar al estudiante PACE. Otorgar un espacio cercano y flexible donde la exigencia académica no es el foco principal (Reyes, 2019; Navarro Klenner, 2020) resulta crucial a la hora de preguntarse por aspectos a mejorar dentro del programa.

Fortalecer las mentorías implica, tal como lo señalaron integrantes del equipo del PM, tiempo y dedicación. Para ello, crear espacios de encuentro entre mentores/as para compartir experiencias, ofrecer formación en torno a la inclusión educativa, asignar tareas para la planificación de la mentoría en función de estrategias de permanencia y monitorear desde el acceso son algunas de las medidas que la universidad podría incorporar de modo de nutrir al PM y al PACE. En este sentido, el PACE en la universidad tiene la oportunidad de, a través de sus componentes y mecanismos, asumir los desafíos contemporáneos de la inclusión educativa: acceso y permanencia en la ES.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones de este estudio, estuvo el hecho de no contar con todos/as los/as mentores que alguna vez conformaron el

PM en la universidad en la que se hizo el estudio, así como tampoco contar con la examinación de la experiencia del/la estudiante PACE.

En lo que respecta al proceso de reclutamiento de los/as participantes entrevistados/as, este dependía del tiempo de respuesta de los/as participantes. Al utilizar una estrategia “bola de nieve” (Creswell, 2008), hubo que esperar que el/la primer/a mentor/a respondiese y se concretase la entrevista. Se pudieron contactar a varios/as mentores/as y/o exmentores/as del programa, pero no se pudo contar con un/a participante que representase a cada unidad académica (facultad o instituto). Esto se configura como una limitación ya que con una muestra más amplia, las creencias, opiniones y experiencias podrían haber arrojado una divergencia mayor respecto de la inclusión educativa y el aprendizaje. En este sentido, hubiera sido de mucha utilidad haber hecho una examinación de experiencias de varios actores que configuran el PACE en la universidad.

Sería también de interés recoger información en estudiantes que conformasen o hayan sido parte de PACE. De esta manera, se podría establecer una comparación entre lo que declara la universidad, los/as mentores/as y los/as estudiantes PACE y, así, ver si hay una coherencia en la forma en que se entiende el aprendizaje y la inclusión educativa, permitiendo tener datos que aporten a la toma de decisiones para el mejoramiento del programa.

Entendiendo que PACE está destinado a enfrentar los desafíos de acceso y permanencia estudiantil de grupos desaventajados, indagar sobre lo que dichos grupos creen en relación con las temáticas planteadas en este estudio podría arrojar información sobre cómo se están abordando las estrategias de inclusión a nivel de ES.

Referencias

- ABARCA MILLÁN, E. (2020). *Equitable Access to Higher Education in Chile: An Analysis of Special-Access Students' Reported Experiences at University*. ProQuest Dissertations Publishing.
- AINSCOW, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- AINSCOW, M. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. *Prospects* (49), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- ARANCIBIA, M., GUERRERO D., HERNÁNDEZ, V., MALDONADO, M. Y ROMÁN, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno

- a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45.
- BRITO, S., BASUALTO PORRA, L. Y REYES OCHOA, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>.
- BÖCK, N. (2019). Programa PACE en la Universidad de Chile. ¿A la sombra de la selección o parte de una política pública efectiva? https://www.academia.edu/38531269/PACE_UChile._A_la_sombra_de_la_seleccio_n_.pdf
- CINDA (2019). *Educación superior inclusiva*. CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-inclusiva/>
- CELIS, S. Y PÉREZ, V. (2016). El Rol de la Universidad en la Igualación de Oportunidades para Niños y Jóvenes Vulnerables. *Estudios Sociales* (124), 179-204. https://www.academia.edu/34919039/El_Rol_de_la_Universidad_en_la_Igualaci%C3%B3n_de_Oportunidades_para_Ni%C3%Bl os_y_J%C3%B3 venes_Vulnerables
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- DÍAZ-ROMERO, P. Y VARAS, A. (2013). *Acción afirmativa. Política para una democracia efectiva*. Fundación Equitas. <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/9789560100436-Diaz-Romero-Pamela-y-Varas-Augusto-2013-Accion%20afirmativa.pdf>
- DÍAZ POZO, J., ROJAS AGUILAR, A Y SEREY LEIVA, D. (2021). *Estudio de cohortes 2017-2020. Permanencia y progreso académico en el Programa PACE de la Universidad de Chile*. X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3442>
- DÍAZ VICARIO, A. (2015). Reseña de Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (18), 165-166. <https://doi.org/10.18172/con.2534>
- Ministerio de Hacienda. (2019). *Evaluación del Impacto del Programa PACE*. Dirección de Presupuestos (DIPRES). https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf
- NAVARRO KLENNER, 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 estudios en Educación Superior*. Estudio Cualitativo Realizado en Estudiantes de Cohorte de Ingreso 2017. ProQuest Dissertations Publishing.

- LISSI, M.R., ONETTO, V., ZUZULICH PAVÉZ, M.S., ALARCÓN, M.S. Y GONZÁLEZ, M. (2014). *Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad en un contexto universitario*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8(1), 109-126. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28581>
- REYES, K. (2019). *Experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/174771/Experiencia-de-inserci%C3%B3n-de-la-primera-generaci%C3%B3n-de-estudiantes-PACE%20en%20la%20Universidad%20de%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SOBRERO, V., LARA-QUINTEROS, R., MÉNDEZ, P. Y SUAZO, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 152-164.
- THOMAS, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation* 27(2) DOI: 10.1177/1098214005283748. <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237>
- Unesco (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

