

# ¿IMPORTA EL GÉNERO? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES QUE RECIBEN ACOMPAÑAMIENTO EN PROGRAMAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EN EL MARCO DE CARRERAS HISTÓRICAMENTE FEMINIZADAS EN CHILE

DOES GENDER MATTER? PERCEPTIONS OF STUDENTS WHO RECEIVE SUPPORT THROUGH PROGRAMS FOR THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION, WITHIN THE FRAMEWORK OF HISTORICALLY FEMINIZED CAREERS IN CHILE

ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT\*, CAMILA BELÉN LIZAMA ZAMORA\*\*, KYUTTZZA GÓMEZ-GUINART\*\*\*, CRISTINA ACHAVAR VALENCIA\*\*\*\*, ANA MARÍA LÓPEZ BELTRÁN\*\*\*\*\*, FELIPE ACUÑA RUZ\*\*\*\*\*+, MARÍA PAZ FAÚNDEZ BASTÍAS\*\*\*\*\*+, CÉSAR MALDONADO DÍAZ\*\*\*\*\*+

**RESUMEN:** El estudio explora las percepciones de matriculados en carreras históricamente feminizadas en Chile (Enfermería y Educación Parvularia), sobre cómo se comprenden y atienden las diferencias de género durante las prácticas de acompañamiento desplegadas por tutores del Programa de Acceso a Educación Superior (PACE), en una universidad privada de Santiago. Mediante entrevistas semiestructuradas se accede a los discursos de estudiantes de distintas cohortes. Mayoritariamente, la representación de género expresada dista de una racionalidad biologista, entendiéndose como una decisión personal, variable y diversa. Asimismo, identifican que los abordajes de las diferencias genderizadas durante el acompañamiento PACE, dependen de la intencionalidad y experticia de cada tutor, prevaleciendo espacios de acompañamiento parti-

\* Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: mguzmand@ucsh.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9494-7689>

\*\* Candidata a Magíster en Investigación en Ciencias Sociales. Asistente de investigación, Universidad de Chile, Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático, Santiago, Chile. Correo electrónico: camila.lizama.zamora@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3191-3561>

\*\*\* Magíster en Educación y candidata a Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: kgomez3@uc.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0456-6824>

\*\*\*\* Doctora en Lingüística. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: cachavarv@ucsh.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6460-272X>

Magíster en Enfermería, mención Gestión del Cuidado. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: alopezb@ucsh.cl. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1191-2871>

\*\*\*\*\* Doctor en Sociología de la Educación. Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: facuna@ucsh.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

\*\*\*\*\* Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Profesional en el Ministerio de Educación de Chile. Correo electrónico: mariap.faundez@mineduc.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1443-0653>

\*\*\*\*\* Doctor en Educación. Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: cmaldonadod@ucsh.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>

culares e informales por sobre instancias colectivas e institucionales. En conclusión, se releva la ausencia de un fundamento sinérgico que sustente las estrategias de acogida de las diferencias genderizadas en las prácticas de acompañamiento PACE, recomendándose incluir otras variables culturales en el proceso.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, Programa de Acceso a la Educación Superior, prácticas de acompañamiento, inclusión, género

**ABSTRACT:** The study explores the perceptions of students enrolled in historically feminized careers in Chile (Nursing and Early Childhood Education), on how gender differences are understood and addressed during the mentoring practices deployed by tutors from the Program for Access to Higher Education (PACE) at a private university in Santiago. Semi-structured interviews were used to access the discourses of students from different cohorts. For the most part, the gender representation expressed differs greatly from biological rationality, being understood as a personal, variable, and diverse decision. They also identify that the approaches to gender differences during PACE mentoring depend on the intention and expertise of each tutor, with private and informal mentoring spaces prevailing over collective and institutional instances. In conclusion, the absence of a synergistic foundation supporting the strategies for embracing gendered differences in PACE accompaniment practices is highlighted, and it is recommended to include other cultural variables in the process.

**KEYWORDS:** Higher education, Program for Access to Higher Education, mentoring practices, inclusion, gender

Recibido: 13.04.23. Aceptado: 08.01.25.

## INTRODUCCIÓN

EL PROGRAMA de Acceso a la Educación Superior (PACE) busca el ingreso a la educación terciaria a estudiantes de enseñanza media destacados<sup>1</sup>, provenientes de sectores vulnerables. Con este propósito se realizan diversas acciones de preparación y ayuda a jóvenes de tercero y cuarto medio, quienes —si se matriculan en educación superior— continúan con apoyo durante sus dos primeros años de estudio. A lo largo de Chile, 29 instituciones de educación superior (IES) participan como ejecutoras de este programa, ofreciendo vacantes en distintas carreras para quienes ingresen por la vía del PACE. A los matriculados se les brinda acompañamiento académico y psicoeducativo, lo que es parte del llamado Acompañamiento en la Educación Superior (AES) (Mineduc, 2017). En este contexto, cada

<sup>1</sup> En este artículo se utilizan de manera inclusiva expresiones como “el estudiante”, “el beneficiario” o “el tutor” (y sus respectivos plurales) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que el usar fórmulas como “o/a”, “los/las” y otras similares, produce una saturación gráfica que puede dificultar la lectura.

institución comprometida implementa dispositivos de acompañamiento y seguimiento a los beneficiarios, colocando foco en el desarrollo de autonomía para promover resultados académicos satisfactorios y, por consiguiente, asegurar su permanencia en la educación superior (Mineduc, 2023).

El programa ha mostrado resultados alentadores, pues, en primer lugar, se observa un aumento en la matrícula de estudiantes en las IES que ofrecen estos cupos, quienes provienen de los más de 500 establecimientos escolares PACE involucrados (Cerda y Ubeira, 2017). En segundo lugar, se han incrementado las expectativas, asistencia y retención estudiantil, especialmente en las instituciones ubicadas en comunas pequeñas y alejadas de las grandes urbes (Cerda y Ubeira, 2017; Mineduc y PNUD, 2015).

Sin embargo, existe escasa información respecto de otras variables socioeducativas que incidirían en los ámbitos estratégicos del PACE: acceso, retención y titulación. En particular, se carece de evidencia empírica respecto a cómo la atención a las diferencias genderizadas afectaría los propósitos del referido programa<sup>2</sup>.

En Chile, durante la revolución estudiantil experimentada en 2011, a las demandas históricas por la desmunicipalización de la educación y la gratuidad en educación superior, se sumó la reivindicación de una educación no sexista. Fue a partir de mayo del 2018 que el movimiento feminista impulsó un punto de reorganización radical a favor de posicionar las desigualdades de género como un efecto transversal de las exclusiones estructurales del sistema. En ese momento las IES comienzan a ser emplazadas respecto de la erradicación de la violencia sexista y la transformación de sus planes de estudio, ante la exigencia de una formación transversal en género (Ferretti y Follegati, 2022; Follegati y Ferretti, 2020).

Entre los puntos promovidos por dichas movilizaciones, identificamos hitos jurídicos anti-discriminación de las mujeres y el colectivo LGBTI-QA+, como son, el Acuerdo de Unión Civil entre parejas del mismo sexo, la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley Zamudio o Ley 20.609, la Ley de Garantías de la Niñez (21.430), la derogación del artículo 365 del Código Penal, la Ley 21.369 para protocolizar las sanciones frente al acoso sexual en instituciones de educación superior y la Ley de Identidad de Género o Ley 21.120 que prohíbe la patologización de las personas trans y habilita su reconocimiento registral.

<sup>2</sup> En el texto utilizaremos variantes expresivas de la noción “genderización de las diferencias” para referirnos a relaciones de desigualdad, configuradas a través de la creación y denominación de diferencias fijadas a los marcadores de sexo y de género, cuando estos son entendidos en un sentido binario (femenino/masculino).

En el ámbito educativo se han desplegado estrategias para identificar y reducir los sesgos que refuerzan discursos y prácticas genderizadas —y que reproducen desigualdades sexo/genéricas— a través de materiales educativos, instrumentos de evaluación y otros recursos de aprendizaje. No obstante, continúan pendientes aspectos de orden simbólico como creencias, expectativas, estereotipos, percepciones, brechas salariales y de acceso a posiciones académicas, empresariales, profesionales y, además, persiste el desconocimiento y el maltrato ante expresiones que escapan de la normatividad binaria (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020). Así, un estudio de Sepúlveda y Manquepillán (2017) evidencia que el Sistema Único de Admisión, en sus etapas de inscripción, postulación y selección, ostenta una cifra menor de seleccionadas respecto del total de postulaciones en comparación con quienes se identifican con el sexo masculino; a lo que se suma una alta concentración de personas identificadas como mujeres en carreras asociadas a áreas de cuidado, mientras que su proporción es significativamente más baja en especialidades de áreas científicas y técnicas.

Considerando los argumentos expuestos, resulta clave para un programa de acceso y permanencia en educación superior, como es el PACE, atender a su posible participación en procesos de reproducción de desigualdades sexo/genéricas. Si bien existen ciertas indagaciones respecto de las percepciones en torno al PACE u otros programas de acompañamiento para el nivel terciario, estas en su mayoría se centran en las voces de docentes, directivos y profesionales de acompañamiento (Juárez y Gallardo, 2022; Moreno et al., 2021). Aquellas que recogen la mirada estudiantil se focalizan principalmente en los impactos que ha tenido el PACE en distintas casas de estudio catalogadas como emblemáticas o de alta exigencia (Navarro, 2020; Zavala, 2018), y donde existe una diferencia notable entre el nivel socioeconómico de los beneficiarios de estos programas y los que no lo son (Díaz et al., 2021).

Por esta razón, en este trabajo interesa explorar cómo se comprenden y atienden las diferencias genderizadas durante las prácticas de acompañamiento desplegadas por tutores AES del PACE en una universidad de la Región Metropolitana de Chile. En específico, se profundiza en las voces de estudiantes matriculados en carreras históricamente feminizadas, como lo son Educación Parvularia y Enfermería.

## APUNTES TEÓRICOS

La masificación del ingreso a la educación superior ha develado distintas brechas que afectan el desempeño académico de estudiantes cuyo capital cultural, económico y social es escaso en comparación con el que prevalece en las IES en las que se insertan (Brunner, 2015; Juárez y Gallardo, 2022). Este contexto se presenta en varios países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los que han debido enfrentar los retos propios de la ampliación de cobertura en educación terciaria (Matheu et al., 2021). Para la realidad chilena, estas vías de acceso aportaron al aumento del ingreso de estudiantes de primera generación. Estos, “hijos de padres sin estudios universitarios y primeros en su familia en tener acceso a la educación superior, han desarrollado otras formas de capital cultural y construido diferentes trayectorias para incorporarse a la universidad” (Díaz et al., 2021, p. 208).

Lo anterior ha relevado la necesidad de considerar la diversidad socio-cultural que confluyen en los planteles de este nivel, para proporcionar an-damiajes pertinentes a aquellos estudiantes que lo precisen, apoyándolos en su formación. En Chile se “han desarrollado vías y programas orientados a aumentar los niveles de inclusión social en la educación superior, con énfasis en estudiantes provenientes de sectores sociales de menores ingresos” (Juárez y Gallardo, 2022, p. 79). Constituyen ejemplos de esto el Programa de Acceso Inclusivo y Permanencia (PAIEP), de la Universidad de Santiago de Chile; el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), de la Universidad de Chile; el Programa Talento + Inclusión, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC); el acompañamiento para la educación superior, de la Universidad de La Serena; y, el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo para la Educación Superior (PACE), que atiende a todo el territorio nacional a través de distintas IES (Juárez y Gallardo, 2022; Toledo et al., 2020).

Aunque estos programas de inclusión adoptan variadas formas, todos convergen en el propósito de acompañar al estudiantado en las dimensiones académica y psicoeducativa, promoviendo con ello su trayectoria exitosa en las IES (Toledo et al., 2020, Venegas y Gairín, 2020), lo que se concreta a través de la incorporación de equipos profesionales de distintas áreas, unidades de inclusión y/o de nivelación académica (Juárez y Gallar-

do, 2022). Esto se complementa con la participación de tutores pares, quienes desarrollan acciones de monitoreo constante y “funciones en el proceso de inserción a la vida universitaria, en áreas académicas, psicosociales y culturales” (Toledo et al., 2020, p. 146).

Para el caso específico del PACE, estos tutores pares<sup>3</sup> —estudiantes de cursos superiores— se encargan de generar espacios de confianza en que, además de contribuir como soporte académico, permiten a sus compañeros fortalecer herramientas que, compartidas desde la propia experiencia, les permitan enfrentar con éxito esta etapa de formación (Mineduc, 2017).

Por su parte, las discusiones académicas y políticas respecto a cómo construir sistemas educativos inclusivos se han encaminado a explorar, describir y probar qué procesos, factores y rasgos convierten en inclusiva a una política, a una institución y a los actores relacionados. No solo se espera garantizar el ingreso de estudiantes, sino que las comunidades educacionales desarrollen prácticas colectivas de acceso universal a los aprendizajes, mediante las cuales se combatan los discursos discriminatorios y cualquier forma de exclusión.

El consenso sobre lo que significa la inclusión en el campo educacional se ha producido alrededor de cuatro principios (Ainscow, 2016; Ainscow y César, 2006; Allan, 2013):

- Reconocerse como un proceso, puesto que la diversidad de subjetividades es inagotable y conlleva nuevos horizontes de búsqueda.
- Servir a la identificación y eliminación de barreras, a partir de la evidencia generada y evaluada desde distintas fuentes.
- Garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el escenario educativo, permitiéndoles experiencias de calidad.
- Enfatizar, particularmente, en aquellos aprendices que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o tener bajo logro.

A este acuerdo por la inclusión educativa se incorporan, desde hace más de dos décadas, debates filosóficos, académicos y de defensa de derechos humanos en torno a la fluidez del género y la sexualidad (Butler, 2007; Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos, 2007), los que coinciden en cuestionar cómo las sociedades

<sup>3</sup> Tutor par es el nombre formal con el que quienes realizan este proceso de acompañamiento, estudiantes de cursos superiores, son reconocidos por el programa.

actuales promueven relaciones de poder que se sostienen sobre un régimen (cis)heterosexual obligatorio (Curiel, 2010; Rich, 1980).

Así, las IES, como escenarios en los que se reproducen modos de ser, hacer y relacionarse, cimentados en un sistema binario, deberían avanzar a constituirse en espacios de cuidado, acompañamiento y bienestar. Pensar en la posibilidad de crear comunidades educativas inclusivas constituye también una respuesta social imprescindible para erradicar o aliviar las opresiones de aquellos cuerpos y subjetividades consideradas disruptivas de las normas sexo/genéricas hegemónicas. Aportar al desarrollo de estrategias de acogida y validación de cualquiera expresión de diferencia genderizada, es una apuesta relevante para visibilizar y desnaturalizar las desigualdades e injusticias históricas. Con independencia de la orientación sexual, identidad o expresión de género, todas las personas tienen derecho a ser reconocidas y valoradas socialmente y a vivir libres de discriminación por razones sexo/genéricas (Garcés et al., 2020).

En este sentido, se persigue una doble reivindicación. Por un lado, abordar los desafíos post-estructurales al pensamiento identitario para entender las expresiones de diferencia en permanente devenir (Butler, 2007); y, por otro, experimentar con lenguajes y saberes producidos, al menos, desde una perspectiva interseccional (Muñoz y Lira, 2020; Troncoso et al., 2019).

Se instala así una apertura interpretativa que complejiza la narración y comprensión de aquellas experiencias excluidas, situando el énfasis en cómo la institucionalización de los privilegios crea a los disidentes de cierta normatividad y en cómo son reorganizados los dispositivos de control biopolítico para preservar las posiciones de supremacía de unos cuerpos por sobre otros (Platero, 2014; Troncoso et al., 2019).

Aunque queda bastante por hacer, esta investigación es un paso a favor del compromiso ético. Aquí, concretamente informamos respecto de cuáles son las percepciones de los estudiantes beneficiarios de las prácticas de acompañamiento del componente AES del PACE en las carreras de Educación Parvularia y Enfermería, y acerca de cómo se comprenden y se atienden las diferencias genderizadas o expresiones sexo/genéricas en su diversidad.

## MÉTODO

La investigación desarrolló una metodología de corte cualitativo, que llevó un abordaje exploratorio y descriptivo, dada la reciente gestación de la temática en estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La elección paradigmática, basada en la pregunta de indagación, considera lo planteado por Denzin (2008) respecto de un diálogo entre racionalidades que permite una interacción dinámica entre el objeto analizado y el marco conceptual definido. De esta forma, se trabajó con un estudio de casos (Stake, 2007), atendiendo a dos carreras que históricamente han sido genderizadas, como son Educación Parvularia y Enfermería, las que constituyeron los casos en cuestión. Ambas carreras se estudian en una universidad de la Región Metropolitana, institución privada en proceso de crecimiento, cuya misión educativa se vincula explícitamente con la justicia social, y que, tras la implementación de la gratuidad<sup>4</sup>, aparece como una de las principales opciones para un estudiantado de un nivel socioeconómico medio-bajo.

Además de las características descritas, es importante señalar que la universidad seleccionada posee una vasta experiencia en el PACE, convirtiéndose hoy en una de las IES nacionales que tiene mayor número de establecimientos escolares asociados al programa, lo que la convierte en una realidad altamente interesante de ser estudiada.

Dos fueron las fuentes de información consideradas. En primer lugar, se realizó un análisis documental y de literatura especializada sobre el PACE, para generar el marco referencial correspondiente. En segundo lugar, se construyeron entrevistas, las que fueron aplicadas a una muestra de seis estudiantes en las carreras seleccionadas, distribuidos en tres cohortes: 2020, 2021 y 2022, entendiendo que el periodo de pandemia y educación a distancia pudo haber modificado la experiencia universitaria y el acompañamiento. Dicha muestra consideró criterios de particularidad, pertinencia y compromiso de participación en los distintos tipos de acompañamiento que brinda el programa. El género autopercibido de los participantes se incorpora en la descripción de la muestra, pero no fue criterio para su selección. La Tabla 1 sintetiza las principales características de los estudiantes entrevistados.

<sup>4</sup> La gratuidad corresponde a un apoyo económico que permite financiar la matrícula y el arancel durante el tiempo que dure la carrera universitaria o técnica, de aquellos/as estudiantes que pertenezcan al 60% de la población con menores ingresos del país.

Tabla 1. Principales características de la muestra de estudiantes

Carrera	Participante	Género autopercibido	Cohorte	Tipo de acompañamiento percibido
Educación Parvularia	1	Femenino	2020	Académico y psicoeducativo
	2	Femenino	2021	Académico y psicoeducativo
	3	Femenino	2022	Académico
Enfermería	4	Femenino	2020	Académico y psicoeducativo
	5	Masculino	2021	Académico y psicoeducativo
	6	Masculino	2022	Académico

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de producción de información aplicado consistió en una entrevista semiestructurada individual, pertinente por facilitar la profundización en los significados que los sujetos otorgan a ciertas prácticas, conceptos y experiencias, relevando valoraciones, sentimientos y aprendizajes (Hernández-Sampieri et al., 2014). El foco de este instrumento estuvo en caracterizar el acompañamiento del PACE tanto en el trayecto de la educación secundaria a la superior, como en la experiencia universitaria en sí misma; comprender las nociones de género de los participantes; y analizar si el género es percibido como una dimensión que afecta la experiencia universitaria y de la que se hace cargo el PACE. Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual, mediante la plataforma *Zoom* y fueron transcritas íntegramente para su análisis.

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante un análisis de contenido temático, apoyado con el *software* de datos cualitativos *Atlas. ti*, para asegurar un contraste constante de las perspectivas y resguardar el criterio de rigor científico de neutralidad (Martínez, 2014).

Las dimensiones y categorías de análisis se exhiben en la figura 1.

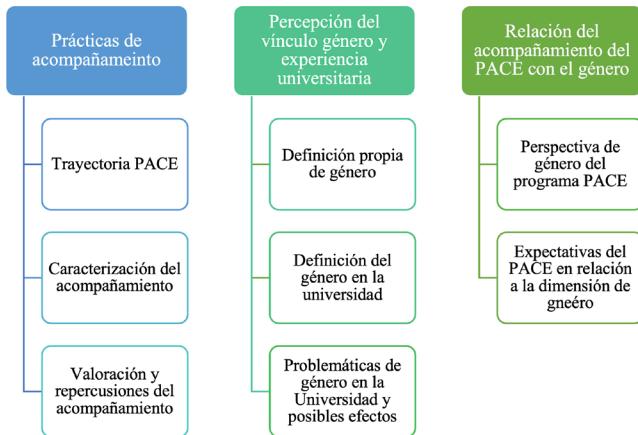


Figura 1. Dimensiones y categorías de análisis del estudio.  
Elaboración propia.

Cabe destacar que el estudio contó con la aprobación del comité de ética de la institución patrocinante. Asimismo, en las entrevistas se utilizaron consentimientos informados para resguardar el anonimato de los participantes y se aseguró la confidencialidad de la información generada.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio se organizan en dos subapartados. El primero, sintetiza la experiencia del PACE y sus prácticas de acompañamiento a partir de la muestra de beneficiarios participantes. El segundo, refiere a la comprensión de género de estos estudiantes y la vinculación de ello tanto con su experiencia universitaria como con los dos tipos de acompañamiento PACE: académico y psicoeducativo.

### *PACE y prácticas de acompañamiento*

A partir del discurso de los entrevistados, se evidencia que el acompañamiento del PACE responde a distintos momentos de la experiencia formativa, decanta en múltiples prácticas enmarcadas en los tipos de acompañamiento y contempla variadas repercusiones positivas para sus beneficiarios.

Respecto de la trayectoria que realizan los estudiantes del PACE, pueden identificarse dos grandes momentos, en línea con aquellos descritos por el MINEDUC. Uno focalizado en el ingreso a la universidad y otro con énfasis en la mantención durante los dos primeros años de estudio. El primer momento es fundamental dado que el PACE no solo facilita el acceso a la educación superior, quitándole peso a las pruebas estandarizadas de ingreso, sino que, además, diversifica la oferta de instituciones, y ofrece orientaciones y soportes, respecto de opciones de financiamiento. El segundo momento, de mayor relevancia para este estudio, es narrado como una serie de prácticas de acompañamiento para la inserción en la educación superior, camino que, de forma unánime, es caracterizado como altamente complejo y exigente. Así, el PACE es percibido como un apoyo integral en este nuevo contexto.

A pesar de la convergencia de los discursos sobre el valor de este apoyo, su característica central es ser personal y particular, es decir, la vivencia de cada uno es distinta, dependiendo de la persona que realice el acompañamiento. Esto, se refleja tanto en el tipo de diálogo que se tiene con el tutor (algunos siempre inician el diálogo, otros esperan la solicitud del estudiante y otros solo actúan en función de órdenes superiores), como en la configuración de las prácticas de acompañamiento desarrolladas, pues, a pesar de que el PACE tiene lineamientos establecidos a nivel nacional, su contenido, se basaría en la experiencia y voluntad de cada tutor. A su vez, a partir de las entrevistas no solo se infiere que el acompañamiento es principalmente, de “tú a tú”, sino, que, además, es privilegiado al espacio informal, a través de llamadas y mensajes de *WhatsApp* en chats privados.

Profundizando en el tipo de acompañamiento percibido, si bien en la orgánica global se distingue entre apoyo académico y psicoeducativo, tal como se enfatiza en las orientaciones nacionales (Mineduc, 2017), en la práctica esta distinción se vuelve compleja. De hecho, los participantes refieren a un acompañamiento ligado siempre al plano académico, a pesar de que los aspectos que mencionan, en su mayoría, se vinculan con el ámbito psicoeducativo. Cabe destacar que la división difusa no se debe a una imbricación entre ambos tipos de acompañamiento, la que autores proponen como necesaria para el óptimo funcionamiento del PACE (Toledo et al., 2020), sino con la particularidad del quehacer en la universidad y en las carreras en estudio.

En lo relativo al acompañamiento académico, este se realiza según los lineamientos institucionales, en jornadas de mentorías asociadas a las actividades curriculares de cada carrera. Se reconoce que el diálogo con los tutores es constante y abierto, de modo que en cualquier día y horario pueden realizar consultas y buscar las ayudas necesarias, a diferencia de lo que ocurriría en otras universidades, donde los beneficiarios del programa proponen como mejora un aumento de las oportunidades para entablar contacto con sus acompañantes (Vallejos et al., 2020). Además, los participantes indican que las tutorías son útiles para revisar los contenidos desde una perspectiva más cercana y situada en comparación con las cátedras tradicionales, constituyéndose en un andamiaje para la experiencia universitaria, como puede visualizarse en las siguientes aseveraciones:

Las tutorías eran muy buenas, porque las explicaciones eran mucho más personalizadas, y era mucho más práctico de entender. Entonces había una comunicación más clara en cuanto a contenido ... no necesariamente tenía que, quizás, estar hablando desde la teoría en sí, sino ejemplos básicos de la vida cotidiana para entender el problema, a diferencia de las clases normales. (Estudiante de Educación Parvularia, cohorte 2020)

Ha sido un impulso que me ayudó para seguir, porque había conceptos y cosas que quizás me costaban mucho, y, bueno, con los tutores y tutoras que tenía de algunos ramos eso me ayudó mucho para rendir pruebas, reforzar temas, no decaerse en el sentido de que igual uno a veces tiene como sus crisis en medio de lo que es el semestre. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2021)

En relación con el apoyo psicoeducativo, este es bastante amplio, pues concibe una diversidad de prácticas, referidas a apoyo psicológico, de asistencia social, generación de técnicas y rutinas de estudio, instancias de ocio y la entrega de dispositivos digitales en tiempos de educación remota producto de la pandemia de covid-19, entre otros. Se reitera lo señalado en el acompañamiento académico, pues, si bien hay instancias específicas para su desarrollo, las más valoradas son aquellas informales que se dan a diario y en un vínculo privado.

Tal como en el estudio de Juárez y Gallardo (2022), realizado en otra casa de estudio, se advierte que las prácticas de acompañamiento PACE se focalizan en que el beneficiario se adapte al contexto universitario, pero no se efectúan cambios institucionales y colectivos para que la universidad se transforme en un espacio realmente inclusivo.

Las prácticas de acompañamiento están sistematizadas en la figura 2.

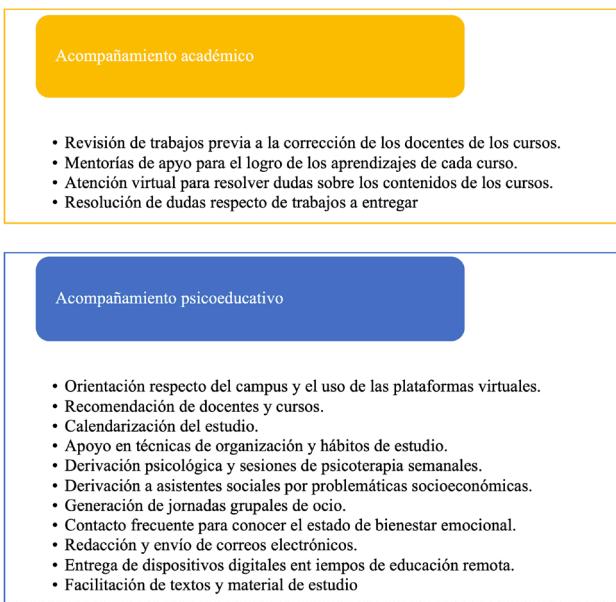


Figura 2. Prácticas del acompañamiento PACE identificadas por los estudiantes. Elaboración propia.

En línea con lo mencionado, muchas de estas prácticas más que generar capacidades y autonomía en los beneficiarios (Mineduc, 2017), responden a una lógica de apadrinamiento y dependencia hacia el tutor. Por ejemplo, el apoyo para la generación de hábitos de estudio, si bien puede radicar en recomendaciones hacia el estudiante, en algunos casos se transforma en un control del cumplimiento de rutinas por parte del tutor. Otras evidencias de esto son que, en ocasiones, correos que los beneficiarios del PACE deben enviar son completamente redactados por sus tutores o que el cálculo de los promedios de los cursos también es realizado por estos actores. La siguiente cita ilustra lo anterior:

[La tutora me decía] “Ya, de aquí al jueves, cuando tengamos la otra tutoría, por favor lee por lo menos cinco páginas”. Y yo decía “Ya, me voy a organizar”. Y detrás estaba mi tutora y me decía “Ya, tienes de descanso cinco minutos y lees veinte”. Y así como “Ya, ya, sí lo voy a hacer”. Y eso lo aprendí con ellos, porque yo no me daba el tiempo para leer, y ahora en educación parvularia me ha servido mucho. (Estudiante de Educación Parvularia, cohorte 2021)

Si bien indagaciones previas indican que las tutorías siempre persiguen la gestación de un vínculo interpersonal que tenga efecto en el aprendizaje pretendido, este debe manifestarse como un canalizador que oriente al beneficiario en el quehacer formativo (Venegas y Gairín, 2020), no siendo la función del tutor realizar las labores que al estudiante mismo le corresponden, pues esto merma la generación de autonomía necesaria para la vida académica y, como en el caso de la cita, la capacidad de gestionar y organizar el propio tiempo de estudio.

Se puede inferir que, en este acompañamiento en clave de apadrinamiento, es alta la carga laboral y emocional que tienen los estudiantes pares que actúan como tutores. Estudios anteriores han mostrado cómo, en el caso de profesionales especializados en el acompañamiento PACE en otras universidades, surge un agotamiento y estrés dado el estrecho lazo emocional que produce esta labor (Juárez y Gallardo, 2022). Por consiguiente, se puede derivar que esto es aún más extremo en el caso de estudiantes que no tienen la preparación, ni los conocimientos necesarios para llevar a cabo un rol como este.

En lo correspondiente a la valoración del aporte PACE, existen diferencias según el tipo de acompañamiento. A pesar de que el más sencillo de reconocer es el acompañamiento académico, que tiene directa relación con evitar la deserción estudiantil y que en indagaciones sobre el PACE en otras universidades es considerado más relevante que el socioemocional (Moreno et al., 2021), quienes logran identificar el apoyo psicoeducativo lo señalan como el más importante en su experiencia universitaria, idea visible en las siguientes palabras:

Yo me centro más en el apoyo psicológico, porque me sirvió mucho, porque siento que desde el primer año ya debería, o sea, en mi mente yo iba a dejar de estudiar y ellos estuvieron para que yo siguiera adelante. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2020)

[El PACE] me ayudó a, por ejemplo, al tema de los trámites, porque al cumplir 18 años ya tú te tienes que mover por ti, hacer un trámite, ir al médico, entonces aún me pongo nerviosa hablando con el médico porque no está mi mamá. Pero sí, esos nerviosismos de ir a hacer trámites, pagar cuentas, es algo de fondo, que lo cambió el PACE, me ayudó a que mejorara la confianza en mí misma. (Estudiante de Educación Parvularia, cohorte 2020)

Existe consenso entre los participantes respecto de que el acompañamiento PACE debiese ser para todos los estudiantes de la universidad, ya

que el estudiantado no beneficiario muestra interés, e incluso cuando las instancias de acompañamiento se efectúan en espacios públicos, estos participan voluntariamente. Esto se contrapone con otras indagaciones que señalan que el ser una persona que ha ingresado por una vía no tradicional a la institución podría tener un estigma asociado, por ejemplo, ser un estudiante complicado para los docentes ya que requiere más apoyo que el resto (Gallardo y Moretti, 2021). Probablemente la diferencia de resultados se deba a que, en la casa de estudios de la investigación presentada, no se perciben características de origen socioeconómico radicalmente disímiles entre el estudiantado con y sin beneficio PACE.

Las repercusiones positivas que tiene el PACE según los participantes han sido sistematizadas en la figura 3.

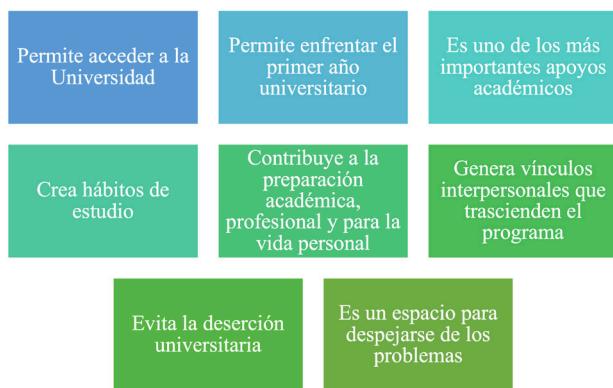


Figura 3. Repercusiones del PACE valoradas por los y las entrevistadas. Elaboración propia.

#### *Género, experiencia universitaria y su vínculo con el acompañamiento PACE*

La comprensión personal en relación con el marcador género es similar en todos los casos y se inclina por una definición no binaria, abogando por visibilizar la genderización de las diferencias. En línea con esto los participantes consideran el género como una característica que cada persona construye para sí misma, parte de su espacio privado y que se tensiona con atributos socialmente establecidos. Lo anterior se visualiza en respuestas como:

Yo creo que cada persona tiene su género, no es solamente ser mujer u hombre, sino que también hay la persona que es trans, es bisexual y, al final, el género es cada persona, encuentro yo, que no hay que mirarlo porque sea hombre o porque sea mujer. Yo encuentro que cada persona se hace su propio género, su propia forma de ser. (Estudiante de Educación Parvularia, cohorte 2021)

El género yo creería que básicamente es como una identidad social ... Yo creo que sería eso, es como un término que se construye a partir de muchos factores sociales. Es como la persona se siente prácticamente, o sea, no es como antes que “mujer y hombre”, sino que ahora hay una diversidad de muchos géneros. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2022)

De lo mencionado, se infiere una comprensión de las expresiones de género como otra de las aristas que constituyen nuestras maneras de ser, hacer y relacionarnos, como manifestaciones de humanidad que no deberían originar ningún tipo de exclusión. A pesar de lo anterior, en las entrevistas tiende a prevalecer un lenguaje binario para referirse al género, justamente en los ejemplos que dan los estudiantes para manifestar su percepción al respecto.

En lo que refiere a la conceptualización de género que tendría la universidad, esta se reconoce de dos formas distintas, de acuerdo con la carrera de origen. En el caso de Enfermería, el discurso es que la universidad respeta el género de cada uno en cuanto, por un lado, no establece estereotipos o discriminaciones a los estudiantes por su sexo biológico y, por otro, respeta las formas en que cada persona desea ser identificada, por ejemplo, a través del uso de nombres y pronombres que el estudiante solicite, como indica la siguiente cita:

Hay mucha diversidad, a veces hay algunas personas como que lo ven “Ya, las mujeres tienen que vestir de rosa y los hombres de azul”, o “Una mujer se debe vestir como tan femenina...”. Y apenas que uno se pone algo como de hombre o de mujer, te van a hablar que eso no es lo tuyo, pero no debería ser así, porque uno se pone lo que se siente que te hace... o sea, que te hace cómoda. En la universidad yo creo que ellos entienden bastante el concepto, no juzgan a las personas, no se identifican de mujer y hombre, respetan los pronombres. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2020)

En contraposición, en el caso de Educación Parvularia, el discurso es más crítico señalándose que, bajo un prisma cristiano, la universidad tendría una visión de género más cercana a lo binario, determinado biológicamente. Esto se manifestaría en prácticas como el negar el nombre social

de personas trans o no binarias, y la obligatoriedad de la lectura de textos académicos que conciben al ser humano únicamente desde la dualidad hombre-mujer. Sin embargo, esta mirada institucional se referiría más a las autoridades de la institución que al cuerpo docente, profesionales altamente valorados por los estudiantes. Así, los entrevistados destacan que, aunque experimentan acogidas fluidas con relación a las expresiones de género por parte de los tutores de acompañamiento —individualmente—, aún se mantienen expectativas binarias en la institución.

A nosotros nos ha tocado leer textos en los cuales se habla solamente del hombre y la mujer, no incluye la “e”. No están tan relacionados con los cambios de género que hay hoy en día. Si bien hacen charlas y todo, encuentro que les falta incluir a más gente, porque hay personas en la universidad que han reclamado porque todavía no pueden poner su nombre de mujer en la lista y no hay apoyo. Como que les cierran las puertas. (Estudiante de Educación Parvularia cohorte 2021)

Respecto de la dimensión género como un elemento que condiciona la experiencia universitaria, los participantes indican que sí puede existir una afección en la trayectoria académica de alguien que se autopercebe de un género distinto del asignado al nacer por causalidad biológica, pero que no es el caso de ninguno de ellos. Esto llama la atención, dado que autores identifican que, en contextos de vulnerabilidad, como es el perfil de los estudiantes adscritos a PACE, muchas veces a las mujeres se les dificulta el estudio por atender quehaceres del hogar y/o contribuir en la crianza de infantes (Osorio-Parraguez et al., 2021). Incluso, en tiempos de pandemia, estudios mostraron cómo mujeres se vieron más sobrepasadas con tareas domésticas que los hombres, impactando en su rendimiento laboral y académico (Undurraga et al., 2021). Ninguna de estas ideas fue manifestada por las participantes que se perciben a sí mismas como mujeres.

Sobre las dificultades específicas que surgirían del vínculo género-experiencia universitaria, se reitera lo mencionado relativo a la falta de respeto por el nombre social o el uso de pronombres que incomodan a los estudiantes, y se suman la carencia de instancias de participación para personas no binarias o cuya identidad de género no se corresponda a lo socialmente esperado de acuerdo al sexo registral asociado al nacer (por ejemplo, que sean considerados a la hora de realizar charlas sobre género); la existencia de problemas en el uso de baños, dado que la infraestructura de la universidad está pensada desde una perspectiva cisgénero; y, aunque en menor medida, comentarios discriminatorios de algunos estudiantes.

Todos estos desafíos desatendidos, a juicio de los entrevistados, podrían repercutir académicamente, por lo que, de modo unánime, se menciona que el PACE pudiese incorporar una lógica de género en su acompañamiento, aunque —agregan— dicho cambio debiese ser institucional, desde “arriba hacia abajo”. Complementan que, para que las estrategias de acompañamiento superen aproximaciones binarias de las diferencias sexo/genéricas, deben promoverse espacios de documentación y diálogo fundados en teorizaciones y prácticas de inclusión actualizados, que consideren las disidencias sexo/genéricas como actores clave de la vida universitaria. Los estudiantes indican que la vía de apoyo más idónea es de carácter psicológico y, por ello, privado, en el marco del acompañamiento psicosocial, como ilustran las siguientes citas:

Creo que sí deben hacer algo importante, porque tanto para mí como para otra persona la experiencia puede ser completamente diferente y quizás esas personas [de las disidencias] sí puedan necesitar como el apoyo emocional que me pueden brindar a mí. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2021)

[A estudiantes de las disidencias se les podría apoyar] acompañándolos en el proceso, preocupándose de ellos, de manera tanto académica como en otros sentidos. Por ejemplo, en el sentido de que si ellos, a lo mejor, no se sienten bien emocionalmente o algo así, poniéndoles psicólogos. (Estudiante de Educación Parvularia, cohorte 2022)

En definitiva, el género no es considerado un obstaculizador en la experiencia universitaria, pero, en concordancia con estudios recientes (Goñi et al., 2022), se reconocen otras variables que son percibidas como desafíos y que el PACE podría abordar desde un enfoque inclusivo, como son la dimensión migración y las problemáticas de salud mental, lo que se visualiza en las palabras expuestas a continuación:

Yo lo pongo en forma de género y migrantes. En algunas partes no te aceptan como migrante, o sea, como persona negra, porque no eres chilena, o sea, eres de Perú, eres de Venezuela, no te aceptan. Entonces igual va a ser así en el concepto de género, bastantes personas lo van a conocer como: “Ya, tengo que respetar la persona como es”, pero en la mayoría de las partes no están listos para conversar de esto, decir: “Ya, bueno, no me importa que se ve mujer, pero tiene su formato, yo lo llamo así, como Marcelo, aunque se ve de mujer, yo tengo que contratarlo así. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2020)

Yo creo que PACE debería fomentar más cómo organizarse, priorizar más como la salud mental de los estudiantes, creo que ha sido súper complejo, más ahora que las personas vienen de pandemia ... o sea, la salud mental del estudiante es el problema principal creo yo. (Estudiante de Enfermería, cohorte 2022)

Es importante atender estos aspectos, sobre todo si consideramos que, en otras universidades, se ha concluido que el vínculo emocional con la institución fortalece la continuidad formativa en educación superior (Lira y Pérez-Salas, 2022).

En síntesis, de acuerdo con la percepción estudiantil, ni para la universidad en general, ni para el PACE en particular, el género es foco prioritario, salvo en ocasiones esporádicas, como la realización de charlas respecto de la violencia de género. Asumiendo la complejidad del tema y sus posibles repercusiones en la experiencia universitaria, se comprende que la única forma en que se ha integrado al PACE es cuando un estudiante, de manera individual, lo plantea. Esto es consistente con la caracterización del acompañamiento planteado en las páginas precedentes, a saber, un espacio privado e informal y no a modo colectivo e institucional.

## CONCLUSIONES

Desde una mirada binaria del sistema sexo-género, asociada a las desigualdades entre hombres y mujeres, resultaría impensable que el género no fuese una categoría que impacte en la trayectoria académica de estudiantes de carreras históricamente feminizadas, pues son diversos los estudios que señalan que las mujeres tienen distintas y más profundas dificultades en el acceso y mantención en la universidad (Bontá, 2019). No obstante, en este caso en particular aquello no ocurre, con probabilidad, por al menos dos razones interrelacionadas.

La primera razón responde a que los participantes refieren que quienes podrían tener problemas en su experiencia universitaria dado su género, serían las personas cuya autopercepción del género no concuerde con causalidad biológica de nacimiento, que no fue el caso de la muestra en cuestión, por lo que el ser cisgénero, no es un marcador que dificulte la vida académica. Por ello, para este grupo específico, otros parecieran ser los temas relevantes para incorporar en el acompañamiento PACE, como son la categoría de migrante o los problemas de salud mental que vivencian.

La segunda razón recae en que los entrevistados comprenden que tanto el género autoconstruido, como el acompañamiento de tutores PACE, se enmarcan en un espacio privado, propio de desafíos identitarios, no proyectándose la necesidad de que estos tópicos se institucionalicen. Si bien el PACE cuenta con lineamientos claros emanados desde el Ministerio de Educación, los que son contextualizados en cada universidad, en el caso de la universidad investigada, son las acciones que dependen de cada tutor las que se perciben como el real acompañamiento. En este escenario el género, al ser una construcción de cada uno, se posicionaría en el mundo privado y, por ende, no se releva su naturaleza política.

Sin embargo, aun cuando sea en este espacio íntimo, los estudiantes consideran que las actorías con disidencia de género podrían enfrentarse a dificultades en su experiencia formativa en educación superior, por lo que la universidad y, por supuesto, el PACE, debiesen problematizarse respecto a ello. En esta línea, existen acciones que pueden impulsarse en el marco de programas de acompañamiento para el nivel terciario. Algunas opciones pertinentes podrían ser el proponer consejerías para conversar sobre género, sexualidad y transiciones; gestar un espacio seguro para realizar denuncias por violencias de género; realizar talleres a los tutores sobre cómo abordar las diferencias genderizadas y sus impactos socioeducativos; contar con talleres de comunicación en clave *queer* para profesores, profesionales y funcionarios de la universidad; y/o reformar las plataformas comunicativas institucionales para la acogida de la variabilidad de las expresiones de género. Todo esto desde la premisa de que la universidad, por su naturaleza diversa, debe articularse como un escenario sustentado en principios filosóficos, sociológicos y humanos, que otorguen libertad a todas las expresiones de género que se configuren (Butler, 2007).

El compromiso institucional para que las prácticas señaladas funcionen, debe contemplar la contratación de profesionales capacitados, evitando la delegación de responsabilidades en tutores que con más voluntad que conocimiento cumplan con estos cometidos. Aquello no solo permitiría trasladar la acogida de las diferencias sexo/genéricas del espacio privado al público, sino, también evitaría sobrecargar laboral y emocionalmente a los tutores del PACE. En este sentido es que la Ley 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior y conlleva la apertura de oficinas de Diversidad y Género a lo largo y ancho del sistema universitario del país, aparece como una importante oportunidad para fortalecer el compromiso institucional aquí referido.

Por último, y a la luz de los resultados presentados, se plantea como escenario relevante para indagar en un futuro próximo, el qué sucede con aquellos estudiantes que se consideran parte de las disidencias sexo/genéricas, cómo esta forma de habitar el mundo se configura desde la interseccionalidad, qué tipo de percepción construyen en el marco de su experiencia en educación superior y, en particular, en el contexto del acompañamiento PACE, comprendiendo cuáles son sus urgencias, necesidades, valoraciones y expectativas de la vida universitaria.

## REFERENCIAS

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>

Allan, J. (2013). Including ideology. *International Journal of Inclusive Education*, 17(12), 1241-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.778338>

Bontá, P. (2019). *Género y desigualdades en la educación superior: aproximaciones desde la experiencia laboral y familiar de mujeres académicas en la Universidades de la Región Metropolitana de Chile* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185410/Genero-y-desigualdades-en-la-educacion-superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Ediciones UC.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Trad. M. A. Muñoz). Paidós. (Obra original publicada en 2001).

Cerda, E. y Ubeira, F. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. (Documento de Trabajo n°4). <https://biblioteca.digital.gob.cl/items/67565978-3914-492a-b058-5e0c9569b1e8>

Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos. (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

Curiel, O. (2010). *El régimen heterosexual de la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología* [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Colombia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892967>

Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencontro*, 52, 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005206.pdf>

Díaz, M., Peralta, M., Cortés, J., Cabrera, E., Ramos, F. y Bernal, A. (2021). Vas a tener que nivelarte. Vas a tener que estudiar más que los otros. Voces de estudiantes que cursaron un programa propedéutico en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 207-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300207>

Ferretti, P. y Follegati, L. (2022). Por la democracia y la vida digna. Cuarenta años de luchas feministas en Chile. *Tramas y Redes*, 2, 55-78. <https://www.clacso.org/por-la-democracia-y-la-vida-digna/>

Follegati, L. y Ferretti, P. (2020). "Hasta que valga la pena vivir": Violencia y reproducción social como claves de la emergencia feminista contemporánea en América. *Anuario de la Escuela de Historia*, Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario), 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7647933>

Gallardo, G. y Moretti, R. (2021). ¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En R. Moretti y J. Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 141-165). UAH Ediciones.

Garcés, C., Santos, A. y Castillo, L. (2020). Universidad y violencia de género: Experiencia en estudiantes universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059>

Goñi, F., Moraga, C., Sanhueza, M., Catalán, X., Cruz, M.S., Gallardo, G. y Vélez, D. (2022). Transición a la universidad de estudiantes migrantes internos en Chile: Experiencias en un escenario de triple ruptura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6057>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Juárez, M. J. y Gallardo, G. (2022). Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 76-101. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.640>

Lira, J., y Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la educación*, (56), 78-96. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652022000100078&script=sci\\_arttext&tlang=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652022000100078&script=sci_arttext&tlang=en)

Martínez, C. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Matheu, A., Pérez, C., Juica, P., Villagra, C. y Cortés, R. (2021). Nivelación propedéutica y rendimiento académico en la Universidad "Bernardo O'Higgins" de Chile. *Educación Médica Superior*, 35(3) [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086421412021000300007&lng=es&tlang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412021000300007&lng=es&tlang=es)

MINEDUC (7 de agosto de 2017). Aprueba términos de referencia, Orientaciones técnicas y Manual de gastos del Programa de Acceso a la Educación Superior “PACE”. Resolución Exenta N° 4.498. Santiago. [https://educacion-superior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-4498-2017\\_aprueba-TDR-OT-y-Manual-de-Gastos.pdf](https://educacion-superior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-4498-2017_aprueba-TDR-OT-y-Manual-de-Gastos.pdf)

MINEDUC (2023), Instituciones de Educación Superior PACE Proceso de Admisión 2023. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/2-ies-pace-2023.pdf>

MINEDUC y PNUD (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE). (Informe final preliminar 28 enero 2015). <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/258>

Moreno, K., Bosque, G. e Ilabaca, T. (2021). Percepción de directivos de establecimientos PACE, sobre los desafíos en el tránsito hacia la educación superior de estudiantes secundarios en Pandemia. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3374>

Muñoz, A. y Lira, A. (2020). Creando Políticas Feministas en Educación. En M. T. Corvera & G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 140-167). Biblioteca del Congreso Nacional.

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 estudios en educación superior. Estudio cualitativo realizado en estudiantes de cohorte de ingreso 2017* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28523/Navarro%20Sof%C3%ada.%20Proyecto%20de%20Magister%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2020). “Chile”, in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/44af0213-en>

Osorio-Parraguez, P., Arteaga, C., Galaz, C. y Piper-Shafir, I. (2021). Consecuencias psicosociales de las medidas Covid-19 en mujeres mayores y madres trabajadoras en Chile. *Psicoperspectivas*, 20(3), 30-42. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2426>

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicología*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs. Journal of Women and Culture*, 5(4), 631-660. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/978020396610524/compulsory-heterosexuality-lesbian-existence-adrienne-rich>

Sepúlveda, M. J. y Manquepillán, M. (2017). Brechas de Género en el Sistema Único de Admisión a la Educación Superior Centro de Estudios MINE-DUC. (Documento de trabajo n°2). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo2-Genero.pdf>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

Toledo, C., Contreras, J., Vargas, P. y Vega, R. (2020). Implementación de estrategia AES en una Universidad Regional: la experiencia del Programa PACE de la Universidad de La Serena. *Revista Reflexión e investigación educacional*, 2(2), 143-152. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4129/3826>

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

Undurraga, R., Simbürger, E. y Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 59, 12-38. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682021000200012&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682021000200012&script=sci_abstract)

Vallejos, A., Infante, V., Albornoz, A. y Rodríguez, P. (2020). Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior para estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE. Congresos CLABES, 1147-1153. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2727>

Venegas, L. y Gairín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>

Zavala, M. (2018). Entendí cuál era mi responsabilidad, que mi vida la tenía que ir forjando yo. En E. Simonsen (ed.), *Voces del PACE* (pp. 53-55). Editorial USACH.