

# Profesorado-Escuela desde la Perspectiva de Estudiantes Universitarios del Programa de Acceso y Acompañamiento a Educación Superior (PACE)

## Teacher-School from the Perspective of University Students in the Program for Access and Accompaniment to Higher Education (PACE)

Eduardo Guzmán Utreras<sup>1</sup>, Mario Morales Navarro<sup>2</sup> y Carmen Gloria Baeza Ugarte<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Chile.

<sup>2</sup> Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile.

Se presenta una investigación cualitativa cuyo objetivo fue conocer los significados acerca del profesorado y la escuela secundaria en una muestra intencionada de veinte estudiantes universitarios pertenecientes al Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE), quienes participaron a través de entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Como resultado se apreció una diferenciación entre la escuela –como institución y comunidad– y el profesorado, valorando a sus profesores/profesoras según su función y sus prácticas. Se consideran positivas cuando articulan las exigencias académicas con el reconocimiento de la confianza, el incentivo y la motivación estudiantil. Por el contrario, se consideran negativas cuando se asocian a la institución/escuela producto de su deslegitimación y excesiva consideración académica por sobre aspectos personales estudiantiles.

*Palabras clave: Rol del profesor, Relación profesor-alumno, práctica pedagógica, PACE.*

A qualitative research is presented whose objective was to know the meanings about teachers and high school in a purposive sample of twenty university students belonging to the Program of Access and Accompaniment to Higher Education (in Spanish, PACE), who participated through semi-structured interviews and discussion group. As a result, a differentiation between the school –as an institution and community– and the teaching staff was appreciated, valuing their professors/teachers according to their role and practices. They are considered positive when they articulate academic demands with the recognition of trust, incentive, and student motivation. On the contrary, they are considered negative when they are associated with the institution/school as a result of its delegitimation and excessive academic consideration over personal student aspects.

*Keywords: Teacher role, Teacher-student relationship, pedagogical practice, PACE.*

La apertura de las aulas universitarias ha sido una de las principales demandas en el Chile de los últimos 40 años. Si bien a inicios de la década de 1970 se levantaron algunas propuestas de carácter inclusivo para estudiantes provenientes de sectores vulnerados educativa y socioculturalmente, la situación política del país en aquel entonces obligó a suspender dichos esfuerzos, al mismo tiempo que reforzó el desarrollo de políticas de acceso a la universidad basadas en la selección mediante pruebas estandarizadas, resultando un modelo altamente selectivo donde solo algunas personas fueron beneficiadas debido a su condición

---

Eduardo Guzmán Utreras  <https://orcid.org/0000-0002-3336-3524>

Mario Morales Navarro  <https://orcid.org/0000-0003-4995-4414>

Carmen Gloria Baeza Ugarte  <https://orcid.org/0000-0001-5316-3397>

Este estudio recibió el patrocinio del proyecto 031893MN denominado “Factores psicológicos asociados a la permanencia/deserción universitaria en estudiantes provenientes del Programa PACE. Un estudio de seguimiento” perteneciente al Fondo regular de Investigación de la Dirección de Ciencia y Tecnología (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile. No existe ningún conflicto de intereses que revelar. Los autores reconocen y agradecen a todos y todas los/las universitarios beneficiarios/as del Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE) que fueron partícipes de este estudio en todas sus vertientes.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Eduardo Guzmán Utreras, Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Chile, Avda. Ejército Libertador 146, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Email: [eduardoguzmanut@santotomas.cl](mailto:eduardoguzmanut@santotomas.cl)

socioeconómica, intelectual y meritocrática (Gil-Llambías et al., 2019; Lizama et al., 2018). No fue sino hasta el año 2007 cuando la emergencia del denominado programa ‘propedéutico’ puso nuevamente en valor la necesidad de pensar en mecanismos de reivindicación educativa para personas provenientes de sectores educativamente desventajados, siendo el primer impulso para desarrollar políticas educativas en favor de estos estudiantes (Castro et al., 2016).

En este escenario, se crea en 2014 el Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE), fundamentado, por una parte, en el reconocimiento de la trayectoria social y del talento académico del estudiantado caracterizado como vulnerable y, por otra, en la desigualdad de oportunidades con las cuales se enfrentan al Sistema Único de Admisión (SUA), donde deben rendir una Prueba de Transición Universitaria (PDT). Para cumplir con dicho propósito, este programa desarrolla actividades de intervención educacional en el contexto de educación secundaria (Preparación en Enseñanza Media –PEM–) y universitaria (Acompañamiento en Educación Superior –AES–), realizando diagnósticos de capacidades y necesidades académico-sociales, psicológicas y pedagógicas de sus beneficiarios/beneficiarias, apoyando así su proceso de transición, incorporación y permanencia universitaria.

En concreto, en el contexto PEM se desarrollan actividades conducidas por equipos interdisciplinarios conformados por docentes y profesionales no docentes pertenecientes a las Instituciones de Educación Superior (IES) responsables del PACE, cuyo fin es desarrollar habilidades académicas y de reforzamiento curricular, manejo de habilidades interpersonales y orientación vocacional en estudiantes, y asesorar curricularmente a los equipos técnicos y orientadores/as de las instituciones escolares. En el contexto de AES el objetivo es la permanencia, el logro académico y una satisfactoria titulación del grupo estudiantil, por lo que desarrollan actividades que incentiven y refuercen la inducción a la vida universitaria mediante redes de apoyo, conocimiento de la institución, espacios de participación estudiantil y seguimiento curricular individual a fin de evitar el abandono (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018).

En este contexto, la labor docente constituye un pilar fundamental en la planificación, la exploración vocacional, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y el aumento de expectativas de sus estudiantes en torno al desafío que constituye el acceso a la educación superior (Mineduc, 2019). Para Toirkens y Osses (2016), el rol y la función de la escuela y del profesorado en estos contextos tiene un papel fundamental en la relación con sus estudiantes respecto al desarrollo de prácticas efectivas para enfrentar las profundas desigualdades académicas de origen, las que principalmente sitúan sus esfuerzos en la obtención de resultados. Con relación a los PACE, la relevancia actual pone énfasis en la importancia de la reflexión y la innovación constante situada en el contexto, rechazando la sobreestimación exclusiva de contenidos académicos por parte de la escuela y sus actores (Bernier et al., 2017; Sepúlveda et al., 2019).

Sin embargo, la escasa evidencia existente hasta hoy en este ámbito, da cuenta de un hecho contrario a lo anteriormente relevado, puesto que el profesorado percibe que aún se mantiene aislado de la planificación y organización de las actividades del programa, limitándose a la gestión académica de sala de clases en asignaturas troncales –por una parte– y a una labor específicamente consultiva para el diagnóstico sobre sus estudiantes –por otra–, no involucrándose directamente en la construcción ni participación colaborativa de las actividades formales desarrolladas por PACE para sus beneficiarios (Bravo-Valenzuela & Herrera-Fernández, 2020).

Lo anterior emerge como un asunto problemático cuando, por una parte, se plantea que el rol del profesorado con estudiantes vulnerables requiere de prácticas deseables relacionadas con el desarrollo de aspectos sociales y emocionales, consistentes, participativas y cuestionadoras de las metodologías utilizadas en la interacción entre profesores/as-estudiantes (Walker & García, 2019), así como de aquellas cuyo aporte se sitúa en el fracaso escolar y universitario producto de prácticas reproductivas, controladoras, poco desafiantes y centradas en el contenido –por otra– (Beltrán et al., 2018). Desde la perspectiva del estudiante, esta situación excesivamente centrada en el contenido académico, constituiría parte importante de una negativa valoración docente con relación a sus prácticas, la que estarían circunscritas a la escuela como institución garante de esta concepción eminentemente academicista, percibiéndole como una figura poco significativa y desvinculada del desarrollo personal estudiantil, de los talentos y de sus potenciales estudiantiles personales. A consecuencia de esta valoración negativa, su influencia docente en el ámbito emocional, social y académico en conjunto se vería disminuida, anulando a su vez las posibilidades de acción en virtud de lo esperado y declarado por PACE (Guzmán, 2021).

Considerando lo anterior, y apreciándose una tensión entre las declaraciones oficiales del PACE, la percepción docente sobre su rol y función en el marco de este programa, y los significados estudiantiles

respecto a la relación escuela/profesor/estudiante y su importancia en el reconocimiento de talentos y potenciales personales, surgen algunas interrogantes relacionadas con la importancia que tiene para ellos/ellas la escuela y el profesorado como espacios donde PACE actúa, al mismo tiempo que no pertenecen. ¿Cómo esto, eventualmente, podría constituirse en un factor importante a considerar en el diseño de los planes de acción del programa en el contexto PEM?, ¿es posible considerar a PEM como parte de la escuela, o se vislumbran como espacios separados, pese a operar bajo una misma infraestructura?, ¿qué significa para el estudiantado que el PACE no considere a sus profesores como actores involucrados directamente en el programa?. Es por esto por lo que la presente investigación se preguntó respecto a cuáles son los significados que tienen los/las estudiantes PACE universitarios respecto a su escuela y sus profesores de secundaria, definiéndose como objetivo indagar y profundizar en dichos significados.

### **La relación profesor-estudiante**

La relación entre profesorado y estudiantado ha sido bien documentada al mismo tiempo que valorada como parte del proceso educativo. Parafraseando intencionadamente a Ibáñez (1989), esta relación sería la base de los procesos educacionales en tanto estos se producirían en la interrelación construida entre todos quienes componen una comunidad educacional y un espacio de significados que apunte a su constante transformación.

Gran parte de los modelos han cuestionado profundamente el rol docente de la escuela tradicional. Para Muñoz et al. (2016), la educación ha perdido su misión original donde las fortalezas humanas deben ser el centro de los esfuerzos pedagógicos, por lo que recuperar la relación entre profesor y estudiante es prácticamente un imperativo por sobre aquellos paradigmas situados en la obtención de mejores resultados académicos producto de la instrucción o enseñanza y que, por el contrario, producen menos rendimiento en el estudiantado (Brito & Corthorn, 2018). Oyarzún (1976) advirtió una necesidad antropológica de (re)considerar la educación en forma teleológica para la personalización, por lo que el profesor debía asumir una posición dialógica donde la mediación y la relación con el estudiante son una de las bases fundamentales en la obtención de resultados educativos. Si bien, y pese a que estos resultados no necesariamente pueden ser los esperados, la relación entre ambos actores prevalece por lo que puede producirse otro tipo de aprendizaje no necesariamente esperado y no por eso menos importante en el estudiante.

En esta línea, se aprecian 4 perspectivas distinguibles respecto a la relación educador-educando, dando cuenta así de su complejidad y riqueza (Muñoz et al, 2016):

Desde la perspectiva del apego seguro, se apela a la construcción de un vínculo donde confluyen relaciones, interacciones, emociones y afectos en un sistema secundario al presentado en la primera relación de apego, aunque no por eso menos significativa producto de la relación entre educador-educando y la importancia que se le otorga. El desarrollo de este tipo de relación permite la apertura de la intervención de distintos procesos de aprendizaje en forma más oportuna y pertinente. En este ámbito, el desafío para el profesorado es el incentivo y mantención del interés por erigir experiencias educativas que incentiven el descubrimiento, la consistencia, el acompañamiento constante y la seguridad necesaria para explorar los espacios de desarrollo que permitan la construcción de su aprendizaje escolar. La relación educador-educando, entonces, redundaría en la concepción de que la educación se define en interacción con el otro.

Una segunda perspectiva es la denominada Motivacional, en cuya base está la motivación entendida como una disposición hacia el aprendizaje y el desarrollo autónomo, movilizándolo a los sujetos hacia una conducta persistente y consistente con el despliegue adecuado de recursos personales con el fin de cumplir determinado objetivo (Naranjo, 2009). En el ámbito de las relaciones educador-educando, Viau (2009) ha señalado que la conceptualización de la motivación en el ámbito educacional más bien se realiza en el uso cotidiano que como algo disciplinar, aplicándose principalmente la generación de estrategias para captar la atención y el entusiasmo, y no haciéndose cargo del favorecimiento y activación de los recursos cognitivos que permiten el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se espera que el profesorado actúe como una figura vicaria centrada en el deseo de incentivar las expectativas, el deseo y la significación por el aprendizaje, y no tan solo como una figura que promueve el entretenimiento en la sala de clases para dar cumplimiento solo al desarrollo de las tareas encomendadas al estudiantado.

Desde la perspectiva del desarrollo de fortalezas y talentos el desarrollo de una relación entre docente y estudiante constituye la base fundamental respecto a la construcción de un sentimiento positivo sobre la propia autoimagen de sí mismo. Una figura docente que se sitúa desde la imagen de una escuela tradicional

basada en los déficits personales y en el cumplimiento de programas poco flexibles, invisibiliza las fortalezas y potenciales de sus estudiantes (López, 2011), por lo que no se destacan sus recursos personales sino más bien sus vulnerabilidades y déficits. Si bien no se niega la existencia de las características anteriores, se busca reorientarlas hacia procesos de aprendizaje y desarrollo donde se enfatizan las soluciones y oportunidades que se le presentan a las personas. En este sentido, el profesorado adquiere la función de actuar como un mediador en un espacio educativo dialógico, dejando atrás sus prácticas únicamente transmisoras de conocimiento para dar paso a la creación de instancias cuyo fin es reconfigurar creencias y concepciones tradicionales de educación, abandonando el déficit por un énfasis centrado en el desarrollo de las capacidades personales del estudiantado (Muñoz et al., 2016).

Un cuarto modelo que destacar es el denominado ‘Clase Prosocial’ de Jennings y Greenberg (2013), el cual establece que el profesorado es el motor principal para el desarrollo de una relación focalizada en el bienestar estudiantil, mediante experiencias de aprendizaje emocional, lo que aumenta el rendimiento académico y fortalece algunas características psicológicas. En el caso del estudiantado perteneciente a sectores vulnerables, este tipo de relación construye una plataforma que permitiría abrir nuevos espacios que rompan el círculo de dicha vulneración, permitiendo la construcción de un sentido de compromiso en cuya base está la posibilidad de compensar las carencias sociales y educacionales propias del contexto donde viven (Manota & Melendro, 2016).

Esta utilidad tendría un profundo impacto en el caso de los/las estudiantes pertenecientes/provenientes de escuelas caracterizadas como vulnerables. Entendiendo la vulnerabilidad como un hecho multidimensional no determinado únicamente por factores individuales sino también colectivos, y como una construcción social donde las personas se definen en razón de una determinación arbitraria de regulación y producción social (Infante et al., 2013), diversos estudios en Chile han demostrado que el establecimiento de una buena relación entre profesor/a y estudiante en sectores vulnerables favorece la construcción de climas de aula positivos, los que a su vez son la base en la obtención de resultados académicos destacados (Raczynski & Muñoz, 2005). La función de la escuela convertiría al docente en un representante del mundo, cuya responsabilidad es articular la cultura y tender puentes entre la realidad del estudiante y sus posibilidades, alejando la exclusión socioeducativa producto de los límites particulares de su realidad. En el caso del PACE, el reto al profesorado se sitúa en conocer el contexto específico de sus estudiantes, incentivando su desarrollo y la compensación de los déficits sociales y personales percibidos en la trayectoria educacional.

## Método

Se desarrolló una investigación cualitativa, con un diseño situado de dos etapas progresivas y secuenciales, caracterizada la primera por la creación y aplicación de entrevistas semiestructuradas, y la segunda por la implementación de un grupo de discusión. Se optó por ambas técnicas debido al interés por contar con mayores fuentes de valoración para el análisis, permitiendo profundizar aún más en los hallazgos, al mismo tiempo que permite la reducción del sesgo derivado de un solo tipo de informante (Romero-Sánchez & Hernández-Pedreño, 2019). Ambas etapas contaron con la participación de estudiantes universitarios pertenecientes a universidades públicas, y provenientes de escuelas públicas/municipales, particulares/subvencionadas/corporaciones de la ciudad de Santiago de Chile, lugar donde se concentra la mayor parte de estudiantes PACE del país. El análisis de ambas etapas se realizó mediante la utilización de las técnicas de la Teoría Fundamentada en los Datos.

La etapa 1 (E1) se desarrolló al finalizar el primer semestre lectivo de un año académico, cumpliendo con la condición de que sus participantes permanecieran al menos 4 meses en su primer año universitario. El objetivo de esta etapa fue indagar los significados estudiantiles –individuales– acerca del profesorado en un contexto escolar adscrito al PACE. Se contó con una muestra intencionada por criterios de 20 estudiantes, hombres y mujeres, quienes fueron seleccionados por medio de los siguientes indicadores: 1) provenir de escuelas caracterizadas como altamente vulnerables de acuerdo con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de Chile ( $\geq 70\%$ ); 2) que hayan participado en la etapa de Preparación en Enseñanza Media (PEM), 3) que actualmente continúen con Acompañamiento en Educación Superior (AES) en un PACE, y 4) pertenecer a una carrera de formación universitaria en diversos ámbitos académicos (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Características de participantes en Etapa 1 y Etapa 2*

Caso	Sexo	Cohorte	Tipo de escuela	IVE (%)	Carrera	Etapa 2
E1	M	2017-1	Particular/Subvencionada	70,0	Bachillerato	-
E2	M	2017-1	Administración delegada	80,3	Bachillerato	Sí
E3	M	2017-1	Municipal	87,1	Bachillerato	-
E4	M	2017-1	Municipal	79,3	Bachillerato	-
E5	M	2017-1	Municipal	84,6	Bachillerato	-
E6	M	2017-1	Municipal/Corporación	77,7	Estudios Internacionales	Sí
E7	H	2017-1	Municipal	84,7	Ingeniería Mecánica	-
E8	H	2017-1	Municipal	85,4	Periodismo	Sí
E9	H	2017-1	Municipal	78,4	Mantenimiento Industrial	Sí
E10	M	2017-1	Municipal	90,5	Enfermería	Sí
E11	H	2017-1	Municipal	75,8	Ingeniería Civil Industrial	-
E12	M	2017-1	Municipal/Corporación	74,7	Ingeniería en Biotecnología	-
E13	M	2017-1	Administración delegada	80,3	Ingeniería Comercial	-
E14	H	2017-1	Municipal/Corporación	90,2	Ing. Ejecución en Climatización	Sí
E15	H	2017-1	Municipal/	70,0	Bachillerato	-
E16	M	2017-1	Municipal/Corporación	92,6	Ingeniería comercial	-
E17	M	2016-1	Municipal/Corporación	76,4	Arquitectura	-
E18	M	2016-1	Municipal/Corporación	78,4	Kinesiología	Sí
E19	M	2016-1	Municipal/Corporación	76,4	Terapia Ocupacional	Sí
E20	H	2016-1	Municipal/Corporación	76,2	Ingeniería Civil Química	-

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

La producción de información en esta etapa se desarrolló por medio de una entrevista semiestructurada a cada participante, la que contó con una duración entre 45 y 60 minutos y fue conducida por un mismo investigador. La conversación se orientó a partir de un guion de entrevista con tres ejes principales: a) los significados acerca de la escuela y el profesorado, b) su influencia en la permanencia actual en la universidad, y c) la relación interpersonal entre profesor/a y estudiante (Tabla 2). Este tipo de preguntas se fundamentaron en la idea que la influencia docente hacia un estudiante puede contribuir hasta cuatro años a posteriori de su término formal, e inclusive hacia otros contextos (Sanders & Rivers, 1996). Para todos los encuentros se contó con Consentimiento Informado visado previamente por un Comité de Ética.

**Tabla 2**

*Guion y preguntas iniciales de la entrevista semiestructurada*

Los significados acerca de la escuela y el profesorado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué significó para usted la escuela?</li> <li>2. ¿Quiénes son las personas que más destacaría de su colegio en este sentido?, ¿Por qué?</li> <li>3. ¿Qué importancia le atribuye al rol de sus profesores/as?</li> <li>4. ¿Cuál es la relación entre el profesorado, la escuela y el PACE al momento de hablar de acceso a la universidad?</li> </ol>
Su influencia en la permanencia actual en la universidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿Qué cosas o actividades de su escuela, actualmente, destacaría como una influencia positiva y/o negativa en su decisión de (postular a - permanecer en) la universidad?</li> <li>6. ¿Podría señalar alguna actividad escolar que considere haya tenido importancia en su decisión de ingreso a - permanencia a/en la universidad?</li> <li>7. ¿Quiénes fueron parte de dichas acciones?</li> <li>8. En su opinión, ¿qué debería cambiar en la escuela para incentivar a los estudiantes que desean ingresar a la universidad?, ¿por qué?</li> </ol>
La relación interpersonal entre profesor/a y estudiante.	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. ¿Cómo fue la relación entre profesores, directivos, estudiantes y la familia con respecto al proceso de acompañamiento de quienes decidieron continuar estudios universitarios?</li> <li>10. ¿Qué significa para usted la relación que usted tuvo con sus profesores/as?</li> <li>11. ¿Podría describir algún acontecimiento o experiencia significativa sucedida en el entorno escolar respecto a su decisión de (-postular a; permanecer en-) la universidad?</li> </ol>

En la etapa 2 (E2), se persiguió un objetivo similar a E1, salvo por el criterio de producción colectiva, desarrollándose un grupo de discusión de 90 minutos de duración. Este paso se realizó en el segundo semestre del mismo año lectivo indicado en E1 y contó con un guion similar al utilizado en las entrevistas individuales, siendo moderado por el mismo investigador responsable de la etapa anterior. Para participar en E2 se consideraron tres criterios mínimos: a) relatos producidos en la etapa 1 y su asociación con los objetivos de la investigación, circunscribiéndose a las preguntas realizadas y sin amplias variaciones y extensiones innecesarias, proporcionando pertinencia y profundidad que fue evaluada por el equipo de investigadores, b) interés personal y voluntario por participar, y c) consentimiento informado –oral y escrito–. En definitiva, se contó con la participación de 8 estudiantes de ambos sexos, cumpliéndose con los criterios de entre seis y diez sujetos sugeridos señalados en la literatura para este tipo de técnica (Onwuegbuzie et al., 2011).

### **Análisis de la información**

En la etapa 1 se desarrolló un proceso inductivo de construcción de categorías. El procedimiento establecido para el análisis de cada entrevista fue el siguiente: 1) transcripción, 2) análisis de su contenido, 3) codificación y construcción de categorías en forma progresiva, y 4) delimitación, consenso y acuerdo de las categorías y subcategorías emergentes por parte del equipo de investigadores, verificando el cumplimiento de condiciones de exclusión mutua, pertinencia y fidelidad del sistema de categorías (Pérez-Serrano, 1994).

Para la etapa 2 se consideraron deductivamente las mismas categorías de análisis de la E1, no emergiendo nuevas categorías susceptibles de considerarse, ajustándose el discurso colectivo a la propuesta inicial del sistema de categorías anterior. Esta información fue discutida por el equipo de investigadores, quienes analizaron la pertinencia del proceso de codificación, acordando la afinidad del análisis realizado. Asimismo, los acuerdos anteriores dan cuenta de criterios de transparencia, validez y fiabilidad de la investigación. Con todo, el sistema de categorías se resume en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Categorías construidas*

Categoría	Descripción
El profesorado y la Escuela en perspectiva.	El/la profesor/profesora como una persona que moviliza y acompaña al/la estudiante, diferenciándose de la escuela como institución formal situada en un fin explícitamente académico.
El profesorado como agente movilizador del estudiante.	Reconocimiento del profesorado a partir de prácticas que incentivan al estudiante en su motivación, vocación y preocupación por su calidad académica y sus oportunidades educacionales.
Institución o Comunidad Escuela.	La institución-escuela cuestionada como representante de un sistema educacional principalmente basado en resultados académicos. La comunidad-escuela como un grupo de personas que la conforman, que comparte aspectos académicos y vinculados al reconocimiento personal.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

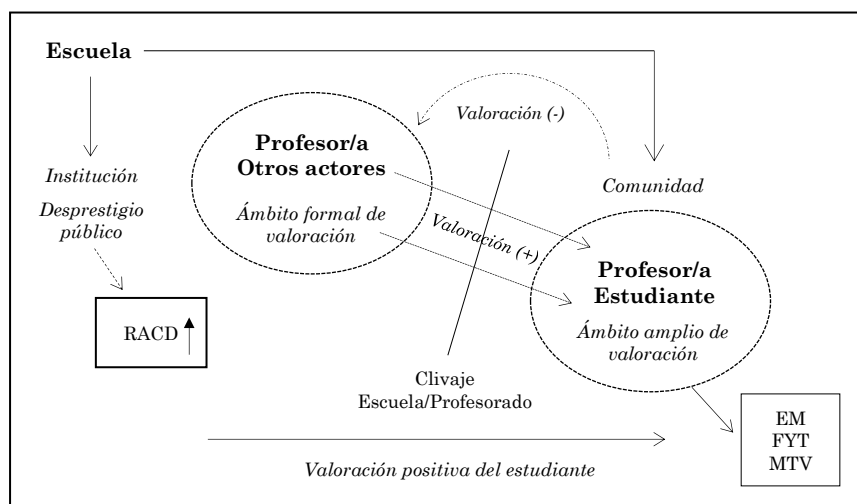
### **Resultados**

La escuela –como institución–, se presentó como un escenario distante de las expectativas y motivaciones de este grupo de estudiantes. El cambio de configuración que se produce a partir de la apertura de las posibilidades que ofrece PACE, aparentemente produce un cuestionamiento hacia esta, en tanto representa la institucionalidad que formalmente se ocupa de un excesivo control sobre aspectos de orden tradicional como lo es el rendimiento académico y la transmisión de conocimientos, dejando atrás la transversalidad en generación de oportunidades y desarrollo de capacidades personales deseadas, asunto que cobra especial relevancia con la emergencia de este escenario de transición. Al mismo tiempo, es posible apreciar en los relatos una percepción de la escuela como comunidad, donde afloran distintos actores que la conforman, y que son valorados/valoradas en mayor o menor medida dependiendo de cómo se vincula su significado a la institucionalidad de la escuela, o hacia una perspectiva más próxima a las expectativas, motivaciones y necesidades de este estudiantado (Figura 1).

Entre los actores descritos en la comunidad-escuela, se destacan y valoran particularmente los/las profesores/profesoras, quienes son identificados como agentes más alejados al modelo educativo actual percibido producto de la relación profesor-estudiante que desarrollan, otorgando énfasis al desarrollo de expectativas, motivaciones y fortalezas que son bien valoradas en la universidad, debido a que tienen una repercusión para estos/as estudiantes en su desempeño posterior. La valoración docente del estudiante universitario PACE parece situarse en el rescate de los fundamentos básicos originales de la educación, donde cada persona tiene recursos que deben ser movilizados en diversos ámbitos, por lo que el profesorado debería primariamente incentivar la confianza y la motivación (Muñoz et al., 2016).

**Figura 1**

*Modelo emergente del/de la Profesor/a y la escuela representados en la voz del estudiante PACE.*



*Nota. La escuela como institución o como comunidad. La valoración positiva (+) del estudiantado PACE se traslada al ámbito amplio de valoración, donde EM: Emoción, FYT: fortalezas y talento, MTV: Motivación, y RACD: Rendimiento académico.*

### El profesorado y la Escuela en perspectiva

Para los/las estudiantes PACE, sus profesores/profesoras son considerados como personas importantes, con vocación de enseñanza, movilizadores e incentivadores cuando orientan hacia resultados que no necesariamente se ajustan al requerimiento de las mediciones académicas (ámbito formal) –como expresión representativa del éxito académico en la escuela tradicional– (Brito & Corthorn, 2018). Esta conducción más bien se orienta hacia un sentido de bienestar personal producto de una intencionalidad que incluye una dimensión interrelacional (ámbito positivo de valoración). La perspectiva desde donde se comprende la representación de esta bondad docente se asocia a la interacción construida con sus estudiantes, destacándose aspectos como el compromiso y el impulso hacia el desarrollo de expectativas amplias basadas en una educación significativa y de bienestar (Jennings & Greenberg, 2013).

“Yo veo como diferente al colegio que a los profesores... son como lo primordial y que ayudan al colegio, porque puede haber alumnos malos, pero si hay un buen profesor, los alumnos pueden cambiar, si hay profesores comprometidos con vocación, va a hacer que un curso entero a lo mejor no entre a la universidad ¡pero que hagan de sus vidas algo bueno! Los buenos profes son los que te llevan... los profesores son algo demasiado importante dentro de un colegio” (E6).

“¡Es que el colegio no, pero los profesores sí!, ¡no me gusta como institución, no!, porque haber estado años en ese colegio, ¡no aprendí nada!, fue una pérdida de tiempo, eso es lo que no me gusta en sí, y por eso recuerdo a las personas. Por ejemplo, a mi profesor de matemática o al profe de educación física los voy a ver

muchas veces y son los que me dicen: "tranquilo, sí, aunque te saques una mala nota, la vas a poder subir, porque yo confío en ti", la parte emocional es la que más considero que es lo más importante" (E8).

"El profesor es el que tiene el contacto directo con el alumno, es como la influencia directa, entonces yo por eso veo como diferente al colegio que a los profesores. Yo por ejemplo si tuviera que decir en qué me aportó el colegio como para yo estar aquí, yo diría que la oportunidad solamente de estar en el PACE, pero yo diría que, por estar en la universidad, fueron mis profesores" (E20).

En los relatos anteriores es posible apreciar una diferenciación entre la institución/escuela y la valoración positiva al docente. Esta diferencia tiene un punto en común a destacar: la relación con el/la estudiante, situada en la influencia que ejerce cada uno, lo que en el caso de la escuela se reduce a un asunto estructural y formal como institución, a diferencia del profesorado, indicado como un agente que incentiva expectativas, motivación y el ímpetu personal, captando la atención y conduciendo al despliegue de recursos que enriquecen el sentido del aprendizaje y la educación personal (Di Bártolo, 2016), a tal punto que se les agradece incluso la decisión de ingreso a la universidad.

En forma contextual al escenario que sustenta el PACE, su trabajo con estudiantes pertenecientes a situaciones económicas, sociales y educacionalmente vulnerables –lugar donde se inserta por lo demás, ‘esta escuela’– (Gil-Llambías et al., 2019), implica un alto riesgo formativo debido a que requiere del despliegue de recursos personales no exclusiva ni directamente vinculados a lo profundamente académico –que ya ha sido vulnerado por la escuela en sí misma–, sino también al despliegue de un acompañamiento personal que incentive la participación en las oportunidades educativas que se le presentan, rompiendo así el ciclo de vulneración donde la educación superior, por no constituir una necesidad básica de subsistencia, no es una opción, produciéndose así el abandono (Silva, 2015).

### **El profesorado como agente movilizador del estudiante**

A lo largo de los relatos, el/la profesor/profesora se caracteriza a través de algunos hechos puntuales. En primer lugar, como una persona que moviliza, incentiva y motiva intereses y preocupaciones personales situadas en el nuevo contexto de apertura a la educación superior. En el ámbito de la interacción profesor-estudiantes, el modelo centrado en la motivación señala que esta habitualmente se entiende como una forma de entretener, generar atención y entusiasmo, no apuntando necesariamente al fortalecimiento o estimulación de los recursos cognitivos sobre el deseo de aprender (Muñoz et al., 2016). En este sentido, el ‘(profesor/a) motivador’, se representa por una parte como una figura que facilita la construcción de confianza en el estudiantado y, por otra, como quien educa en la constante movilización hacia la realización de actividades y hechos que permiten tomar sus propias decisiones, persuadiéndoles a partir de su rol y funciones, pese a no ser siempre conscientes de hacerlo.

"Los profes siempre motivaban que siguiéramos lo que más pudiéramos el estudio y que aprovecháramos también la oportunidad" (E13).

"Sí, tengo un profesor que, de hecho, él fue como que me ayudó a buscar un poquito lo que era lo mío, me contó un poquito de lo que era (la carrera), de qué hacían, y ahí como que quedé súper motivada" (E14).

"Fue un muy buen profesor, él siempre estaba disponible no solo para cosas académicas, sino para cuando uno tenía algún problema o cosas también de vocación... y si no sabía, él buscaba información o conversaba con otros profes que quizás sabían" (E12).

Si bien no la totalidad del profesorado participa activa y reconocidamente en los procesos pedagógicos y de orientación formal del PACE, son considerados como parte de este debido al involucramiento con sus participantes, emergiendo su valoración personal en ámbitos motivacionales, de incentivo personal y como orientadores/as del proceso. Esta asociación ha sido suficientemente documentada y probada debido a su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, el compromiso y la profundidad del aprendizaje (Cerasoli, et al., 2014).

Por tanto, el desafío que se le plantea al profesorado es la importancia de transitar desde un enfoque meramente de conocimientos, hacia el modelamiento del gusto por el saber y de no contentarse con lo básico. Por su lado, la escuela debe transitar hacia una comprensión más integral del entorno para que el estudiante desarrolle una mejor versión de sí mismo (Oyarzún, 1976).



## Institución o Comunidad Escuela

La escuela, por su parte, se percibe como una institución caracterizada de dos formas: 1) como una institución que cumple con la normativa y que centra sus esfuerzos en la transmisión de información – contenidos–, 2) como una comunidad. Como una institución formal (ámbito formal), para los/las estudiantes se constituye como un espacio prácticamente de asistencia y obligación que no se vincula con las necesidades personales. Esta valoración negativa de la institución/escuela es consistente con evidencias que han dado cuenta de los grandes problemas que orienta sus funciones, poniendo de manifiesto un significado asociado a poca utilidad, despreocupación y abandono para con el estudiantado (López & García, 2015).

(Moderador): ¿Cuál es el gran problema que tiene el colegio y cómo superarlo estando acá?<sup>1</sup>

(E2): Yo siento que el colegio no nos enseña como a socializar con la gente más allá del conocimiento, así como hacer pruebas y cosas así, no nos preparan para eso.

(E10): Es como ya, prepáralos que tienen que aprender, y no que una nota es la persona; no por tener un siete (7,0) soy superior a los demás; es mentalizarlos a lo que realmente vienen que es a aprender, nada más, no ser un número.

(E8): Bueno, yo creo que prestar mucha más ayuda en el ámbito académico, ayudar a los estudiantes a concientizar para que en el momento que lleguen a la universidad tengan un apoyo y una visión en la que, ¡puedan salir adelante! Yo creo que el colegio no te da eso... no (deberían) preocuparse tanto de generar un número o una persona que solamente salga del colegio.

(E6): Complementando lo que ya han dicho, creo que te enseñan a sacarte buenas notas, y si te sacas una mala, eres un mal alumno, ¡y eso no es así!; una nota no define cómo soy ni define mis conocimientos.

Yo no extraño el liceo (escuela secundaria) del que vengo, sino que extraño a mi comunidad, ¡a mi comunidad en el colegio!, son los profesores con los que me llevaba, lo que me enseñaban, mis compañeros más cercanos. Para mí, yo decir colegio es la institución, es decir: directores, psicólogo, jefa de UTP<sup>2</sup>, burocracia, ¡eso para mí es decir "institución!, hablar de todo" (E6).

Se necesita un poco más de desarrollo personal en el colegio, no es tanto que lleguen los alumnos, estudien un par de ramos de matemática, lenguaje, hagan la prueba y después se vayan... tienen que, de verdad hacer que los ayuden personalmente (15:185).

La perspectiva de comunidad acá señalada no implica necesariamente una valoración positiva, sino más bien dependiente de la constitución y comportamiento de quienes la conforman. En este entramado, resulta esencial señalar esta diferencia que incluye, como parte de dicha comunidad, al profesorado y a su grupo de pares –otros/otras estudiantes– como actores valorados positivamente a partir de su interrelación emocional, distanciándose de otras funciones involucradas en labores de gestión. Coincidentemente, estas se asocian a labores señaladas por el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), teniendo por objetivo guiar las prácticas de directores de escuelas y liceos en los ámbitos de liderazgo, gestión curricular, recursos y clima-convivencia. Lo que no resulta coincidente es cómo estos cargos pueden estar siendo vinculados a un ámbito profundamente cuestionado de la educación chilena en la actualidad, como lo es el ‘accountability’ basado en la exigencia de mejores resultados académicos evaluados por medio de indicadores medibles y estandarizados, apercibiéndose sanciones severas –como el cierre de las escuelas– en caso de su incumplimiento (Falabella & De la Vega, 2016). Es en este caso que el estudiantado genera críticas a la institución/escuela, producto de la sobredimensionada consideración de lo académico.

“Yo siento que abandonaron mucho a los niños que no le ven futuro. Por ejemplo, cuando fue el tema del SIMCE de segundo medio, había temas como "¡oye, ¿sabes qué?, mejor mañana no vengas! (a rendir la prueba)", a los niños que les iba peor, y a los niños que les iba mejor, a mí, mi profesora me pidió que fuera a dar el SIMCE me refiero” (E2).

“(En referencia a la escuela) Solo una vez me felicitaron, ¡porque tenía el promedio más alto!, ¡así a lo lejos!; pero fue eso como lo más cerca que estuvieron y yo estuve cerca de ellos” (E5).

“Yo casi ni conocí a mi directora, y ella me conocía solo porque yo tenía buenas notas... como que se preocupaban más que nada de eso. ¡Claro! Por ejemplo, en las instancias que ellos supieron quiénes eran los que tenían buenas notas, recién nos preguntaban "¿cómo te va?"” (E9).

“Siempre es como el número, ante todo, es las notas, ante todo; nos definen por notas y no por lo que somos, entonces ahí está como el error” (E11).

En síntesis, para estos/estas estudiantes, la escuela como institución se distancia de una valoración positiva cuando se entiende como una estructura formal que tan solo persigue cumplir con los estándares mínimos exigidos por la contingencia social y política vigente del país, asunto que también está en cuestionamiento público en la actualidad. Sin embargo, hoy las evaluaciones por estándares continúan implementándose, al mismo tiempo que continúan mostrando una compleja realidad segregadora a nivel nacional en desmedro absoluto de las escuelas consideradas como vulnerables (Gil-Llambías et al., 2019). Frente a esta 'realidad', parece lógico pensar que el rescate del espacio educacional viene dado en un ámbito no necesariamente curricular, sino más bien de interacción entre el conocimiento mínimo exigido y la relación que se ejerce entre los/las distintos/as actores del sistema, asunto que principalmente es destacado por el estudiantado PACE universitario respecto a cómo su escuela y sus profesores se (des)conectan con su trayectoria escolar secundaria y posterior inicial universitaria.

### Discusión

La educación se representa en la figura del profesorado enseñando, quienes a su vez representan todo el engranaje metodológico-educativo, y en cuyo resultado no necesariamente radica un producto académico, sino también la construcción de vínculos interpersonales con sus estudiantes como forma de desarrollar la motivación, la empatía y la participación (Rojas & Berger, 2017). Con todo, esta permanente dicotomía entre prácticas tradicionales e informales asociadas al desarrollo académico y emocional convive en los distintos espacios educativos emergentes como el PACE en Chile.

En el escenario actual de la etapa de Preparación en Enseñanza Media (PEM), ambas perspectivas coexisten como parte de una realidad PACE, en el entendido que este se sitúa en un contexto complejo donde se presentan características específicas asociadas a la vulnerabilidad. Si bien a la escuela se le confía una función de justicia para eliminar las diferencias de origen a través del mérito igualitario (Dewey, 1998; Peña, 2015), la mirada hacia atrás de estos/estas estudiantes –desde la universidad hacia la escuela– permite pensar que dicha superación de la condición académicamente vulnerable no ocurre debido a la carencia de sentido que esta tiene en un contexto circular de vulneración (Muñoz et al., 2016). Esta situación más bien constituye un estado de latencia que, en el momento de ingreso a la universidad, es neutral o incluso perjudicial pese a los esfuerzos realizados en forma individual y por el programa.

Esta imagen es consecuente al mismo tiempo con la consideración del programa de apoyo y acompañamiento (PACE) como un instrumento de rescate de esta condición académicamente vulnerada, pese a que sus principales exigencias hacia la labor del profesorado son, sin duda, tradicionales en el despliegue de metodologías de enseñanza asociadas a materias troncales como matemática y lengua (Labarca, 2016). A su vez, estas prácticas explícitamente no dan cuenta del fortalecimiento de una relación docente-estudiante más allá de la mera importancia puesta en el contenido académico, obstaculizado por lo señalado por los modelos de apego, motivacional, de fortalezas y prosocial señalados por Muñoz et al. (2016) a propósito de la importancia que esto implica en el desarrollo de una mejor calidad en el aprendizaje. Aún no se da cuenta explícita de la necesidad de formación en procesos relacionados con la orientación educativa, la vinculación y el acompañamiento de sus estudiantes participantes más allá del ámbito académico, dependiendo lo anterior de agentes externos y, principalmente, de la voluntad personal y la experiencia profesional docente (Bravo-Valenzuela & Herrera-Fernández, 2020).

Para este estudiante, la práctica docente es puesta en contrapunto entre sus funciones formales (ámbito formal/institucional) y aquellas vinculadas al ámbito pedagógico personal de cada profesor/a, y que la escuela/institución no fortalece ni promueve –como lo son el fortalecimiento de sus capacidades personales y el despliegue de sus talentos–. Sin embargo, el cumplimiento de la función docente formal no menosprecia en absoluto la valoración positiva del profesorado, sino más bien la complementa debido a que se espera desarrollar un equilibrio entre lo académico y el desarrollo personal deseado (ámbito amplio de valoración), lo que sin duda resulta consecuente con un modelo de vínculo pedagógico consistente con el modelo de Clase Prosocial de Jennings y Greenberg (2013), así como con el sentido del PACE y su rescate de estudiantes poseedores de talentos y fortalezas en su propio contexto (Gil-Llambías et al., 2019; Lizama et al., 2018).

La valoración negativa del profesorado, entonces, ocurriría cuando esta función integradora no ocurre, por lo que se les percibe como parte de una comunidad rígida y estandarizada en lo académico –ámbito formal/institucional–, que a su vez representa a un sistema educacional profundamente desigual y limitante de las fortalezas y potenciales de sus estudiantes, lo que a su vez también tendría como consecuencia un bajo compromiso del estudiante para con ambos –profesorado y escuela como una sola figura escolar–.

Para Muñoz et al. (2016), esto implica necesariamente repensar la visión del educador y resituarla en principios básicos donde las fortalezas humanas sean el centro de los esfuerzos pedagógicos en la educación, constituyéndose un factor a considerar en lo que podríamos considerar un 'buen/a profesor/a'.

La perspectiva universitaria para estos estudiantes va configurando un significado donde existe una separación entre el profesorado y las instituciones –en este caso, la escuela–, asunto que en la actualidad parece ser un elemento presente en el discurso social debido al profundo cuestionamiento y desconfianza hacia las instituciones públicas y lo que hoy en día representan expresiones 'privadas' y de intereses desvinculados de las necesidades sociales (Atria, 2019). En este sentido, la escuela como institución ha perdido fuerza en su misión y representatividad, transfiriéndose al interior del aula la responsabilidad de una educación situada en aspectos ciudadanos de participación y vinculación con el reconocimiento de la realidad actual de los/las sujetos (Flores-González & García-González, 2014).

Este contrapunto, o clivaje escuela/profesorado, cuyo factor clave es la consideración –deliberada o no deliberada– de una relación profesor-estudiante con énfasis en lo académico, moviliza necesariamente la reflexión respecto a qué significa la escuela y cuál es (fue) su sentido para estos estudiantes PACE. Aparentemente, el buen profesorado ejerce una función de rescate a este sujeto de su 'condición vulnerada' donde la educación y el contexto sociocultural atentan en contra de sus intereses más profundos de superación personal (Infante et al., 2013, Jennings & Greenberg, 2013), permitiéndole enfrentar las barreras evolutivas y sociales del contexto, a su vez que indirectamente incentivan el despliegue de recursos de orden psicológico y social que sustentan este rescate, transfiriendo una perspectiva de agencia por la cual pueden superar las condiciones adversas en las cuales viven, entre las cuales está afrontar las dificultades propias de la universidad (Díaz & Pinto, 2017).

En atención a esta situación, denominamos a este clivaje como una 'exoneración del/de la profesor/a de la escuela-institución', entendiéndolo como separación y privación de un alguien en un contexto específico. Esta afirmación tiene sentido cuando se entiende que las prácticas docentes académico-emocionales valoradas por estos estudiantes, tienen principal asidero en sus creencias, experiencias y vocación como decisión voluntaria y personal, aproximándose más a un desempeño orientador comparable al rol y función de profesionales externos pertenecientes y definidos por el PACE, en cuyo objetivo está la superación de la condición limitante de la vulneración académica a través del acompañamiento personal y la orientación emocional, asuntos negados por la escuela como institución sucumbida por fines instrumentales-sistémicos y evaluaciones estandarizadas (Brito & Corthorn, 2018).

Con todo, el/la profesor/a se representa como un actor que va más allá de la transmisión de saberes estandarizados, siendo en este contexto de suma importancia involucrarle en actividades relacionadas con la escucha activa, el acompañamiento, la orientación educacional, el apoyo emocional y el respeto hacia los/las estudiantes como un/a otro/a (Manota & Melendro, 2016). Esta faceta, como señala García-Nieto (2002), adquiere la función de fundir las grandes brechas construidas entre los contenidos culturales y cognitivos, con la dimensión personal y sus necesidades tan relegadas históricamente, no situándose únicamente en la vocación y/o en la decisión sobre una profesión –asuntos también relegados detrás de este tipo de orientación educacional– (Suazo, 2018), sino que caracterizada por el involucramiento pedagógico para con el/la estudiante en las condiciones ya señaladas. Estas capacidades no tan solo son pertinentes al contexto de transición mismo, sino también son altamente deseables en la etapa de incorporación y permanencia en la educación superior como superación de las dificultades específicas de su origen (Engle & Tinto, 2008), entendiéndose que no tan solo de 'calificaciones vive el/la estudiante', sino también de una relación con su entorno significativo y con su trayectoria personal, al cual forman parte sus profesores de escuela, pares y la futura educación terciaria.

Se abren algunas interrogantes a partir de los resultados y conclusiones de esta investigación, respecto al sentido de la escuela y sus significados más allá de sus fronteras y límites, y cómo estos son transferidos hacia nuevos contextos como lo es, en este caso, la universidad (Sanders & Rivers, 1996; Neut et al., 2019). ¿Sucede algo similar cuando la escuela se piensa desde otros contextos, como es el caso de la educación técnico-profesional? Por otra parte, parece importante profundizar en las prácticas pedagógicas realmente desplegadas en las aulas de clase formales y que se vinculan al PACE, con el fin de identificar si estas favorecen u obstaculizan el desarrollo de relaciones pedagógicas entre docente y estudiante, tomando en cuenta elementos propios de las perspectivas teóricas acá señaladas: apego, motivación y desarrollo de fortalezas y talentos (Muñoz et al., 2016). Si bien esta última, en conjunto con el modelo de Clase Prosocial, por definición se ajustan a los principios de los PACE, los tres apuntan en la dirección esperada por el

estudiantado en términos de establecer una interrelación pedagógica que equilibre y, al mismo tiempo, favorezca aspectos de rescate académico y del sujeto con sus necesidades personales como estudiante.

Este trabajo contribuye al conocimiento y profundización respecto al conocimiento del estudiante PACE en relación con quienes conforman su núcleo educacional inmediato dentro de la institución. En concreto, para la intervención del programa, se sugiere considerar lo siguiente:

1) En el ámbito de PEM, se propone que los procesos de orientación educacional se extiendan a todo el ciclo de enseñanza media y no tan solo se reduzcan a los últimos años, involucrando a todos los actores significativos como parte de estos. Este involucramiento permitirá la apertura de espacios de participación para toda la comunidad –estudiantes, docentes, equipo externo PACE–, contemplando instancias educativas que capturen preliminarmente la trayectoria curricular del estudiante y la experiencia escolar en relación con sus figuras significativas escolares como mediadoras del proceso de transición escuela-universidad. La consideración de una escuela como una comunidad permitirá fortalecer la relación necesaria entre esta y sus actores como parte significativa de los procesos orientadores, fortaleciendo su valoración y promoviendo su identidad como parte de la trayectoria educativa de sus estudiantes.

Esta construcción a lo largo de la trayectoria en enseñanza media permitirá no tan solo orientar individualmente a los sujetos, sino también incorporar al resto de actores involucrados directa e indirectamente, permitiendo la resignificación de los procesos de orientación escolar como parte de las labores vinculadas al PACE, cuyo fin es el acompañamiento del estudiantado hacia su decisión final como postulante/estudiante universitario o en otras IES afines.

2) En el contexto de transición, se destaca la importancia del establecimiento de relaciones interpersonales docente-estudiante con el fin de acompañar al estudiante en una nueva experiencia significativa para la cual, en el caso de no haberse desarrollado previamente dicha relación, tan solo se reduce a una consideración académica y de admisión formal para la cual probablemente no se siente tan preparado/a.

3) En el contexto de AES, el establecimiento de una relación profesor-estudiante resulta de suma importancia, particularmente en el proceso de acompañamiento de primer año, el que requiere sin duda relevar la importancia emocional del estudiantado al enfrentarse a un escenario desconocido y profundamente academicista, lejano a las consideraciones escolares que ya han sido percibidas en muchos casos como ajenas.

Se considera estrictamente necesario continuar profundizando en la evidencia pedagógica y social en el contexto de los PACE. En relación con esta investigación, no tan solo se debe extender la comprensión del profesorado visto desde fuera de la escuela, sino también al interior del PACE y sus actores –docentes universitarios, y coeducadores–, así como las prácticas docentes desarrolladas en educación superior, que sin duda son influencia para una efectiva inserción y permanencia de estos estudiantes.

## Referencias

- Atria, F. (2019). La ciudadanía, lo público y el régimen de lo público. En A. Ramis y M. Peña-Ruz (Eds.). *Educación para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 43-64). Universidad de Chile. <https://bit.ly/3bbU168>
- Beltrán, J., Navarro, B. & Peña, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Bernier, I., Escobar, C., González, D. & Muñoz, O. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas, una mirada desde el PACE. *Contextos*, 37, 27-40. <https://bit.ly/3pQNZgD>
- Bravo-Valenzuela, P. & Herrera-Fernández, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Brito, R. & Cothorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios Pedagógicos* 44(1), 241-258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100241>
- Castro, J., Frites, C. & Vargas, P. (2016). El programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Estudios de caso, Chile*, 135, 1-12, 2016. <https://bit.ly/3TUftko>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Morata.
- Di Bártolo, I. (2016). *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Editorial Lugar.
- Díaz, C. & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio-crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

- Engle, J. & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf>
- Falabella, A. & De la Vega, L.F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Flores-González, L. M. & García-González, C. A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 31-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.PPJD>
- García-Nieto, N. (2002). La Orientación educativa - referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 251-279. <https://bit.ly/3ogNCf6>
- Gil-Llambías, F., Del Valle, R., Villarroel, M. & Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Guzmán, E. (2021). Tensiones a la representatividad de lo académico frente a lo emocional, y su relación con el profesorado en la cultura escolar de estudiantes universitarios PACE. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 79-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300079>
- Ibáñez, J. (1989). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica*. Siglo Veintiuno.
- Infante M., Matus C., Paulsen A., Salazar A. & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, 27, 281-308. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <http://dx.doi.org/10.1037/t05514-000>
- Labarca, B. (2016). *Saberes y experiencias para pensar el acompañamiento en las transiciones educativas enseñanza media- enseñanza superior de alumnos PACE/PAIEP*. Universidad de Santiago de Chile.
- Lizama, O., Gil, F. & Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Chile, Editorial USACH.
- López, A. & García, C. (2015). Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.2>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Manota, M. & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2019). *Resolución exenta 733. Establece cobertura máxima y monto a destinar por alumno en el marco de la implementación del PACE*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2018). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación.
- Muñoz, C., Conejeros, M. L., Contreras, C. & Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años*, 75-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300007>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Neut, P., Rivera, P. & Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* 45(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157. <https://bit.ly/35g0jzk>
- Oyarzún, F. (1976). Aspectos psicológicos del proceso educacional, la relación educador-educando. *Estudios Pedagógicos*, 1(1), 67-72.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox y J. Castillo (Eds.) *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-50). Ediciones UC.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Editorial La Muralla.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo: En condiciones de Pobreza en Chile*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2Lc7kKM>
- Rojas, M. & Berger, C. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.8>
- Romero-Sánchez, E. & Hernández-Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.21351>
- Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sepúlveda, F., Calderón, E. & Espinoza, M.J. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Revista Electrónica Educare*, 23(2) 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.8>
- Silva, J. M. (2015). *Educación en contextos vulnerables. Una crítica al sistema educativo*. (Tesis de pregrado). Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://bit.ly/2Xfxsq>
- Suazo, B. (2018). *Caracterización del rol orientador ejercido por orientadores y profesores jefes de liceos pertenecientes al programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE)*. Congresos CLABES. <https://bit.ly/2XcOghH>
- Toirkens, J. & Osses, S. (2016). Estudiantes talentosos de contextos vulnerables y su ingreso a carreras de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 144, 534-543. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000400018>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Walker, W. & García, R. (2019). La vocación pedagógica en contextos de pobreza: un estudio de caso desde la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(2), 1-17. <https://bit.ly/2XqDgOt>

### **Notas de pie de página**

<sup>1</sup> Diálogo de Focus Group.

<sup>2</sup> Unidad Técnico-Pedagógica: Departamento encargada del ámbito técnico y pedagógico (curricular) de una escuela en Chile.

Fecha de recepción: Junio de 2021.

Fecha de aceptación: Octubre de 2022.