

# INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA POLÍTICA DE ACCESO, EQUIDAD Y PERMANENCIA EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL DE CHILE: EXPERIENCIA Y RESULTADOS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)

Jorge Soto Cárcamo<sup>1</sup> , Alberto Mancilla<sup>2</sup> , George Flores<sup>3</sup> 

## RESUMEN

Este trabajo describe la institucionalización del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) a partir de la creación de la Dirección de Equidad y Permanencia de la Universidad de Los Lagos (DIAC), unidad encargada de gestionar programas de acceso inclusivo, a la vez que del acompañamiento integral de las y los estudiantes de pregrado. El texto contextualiza la emergencia del PACE y su diseño en cuanto a su institucionalización en las universidades. Posteriormente se describe el escenario y diagnóstico en la institución que dan origen a la DIAC, su estructura, estrategia y ajustes, así como sus principales resultados. Se concluye que esta unidad ha mostrado ser un instrumento de gestión apropiado para favorecer tanto los objetivos de inclusión en la educación superior, como de mejora de indicadores institucionales del proceso formativo. Se identifican aspectos clave en una política institucional explícita de equidad, acceso y permanencia; la posición y articulación institucional de la unidad, particularmente en su modelo de acompañamiento; así como los desafíos en torno a su impacto y cultura institucional. Esta experiencia puede ser de interés para instituciones de educación superior regionales que buscan institucionalizar y valorizar el aporte de los programas de acceso inclusivo y permanencia.

Conceptos clave: acompañamiento integral, educación superior, equidad, institucionalización, permanencia, política de acceso.

<sup>1</sup> Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Contacto: [jorge.soto@ulagos.cl](mailto:jorge.soto@ulagos.cl)

<sup>2</sup> Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Contacto: [amancilla@ulagos.cl](mailto:amancilla@ulagos.cl)

<sup>3</sup> Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Contacto: [george.flores@ulagos.cl](mailto:george.flores@ulagos.cl)

**INSTITUTIONALIZATION OF AN ACCESS, EQUITY, AND  
RETENTION POLICY AT A REGIONAL UNIVERSITY IN CHILE:  
EXPERIENCE AND OUTCOMES FROM THE IMPLEMENTATION OF  
THE HIGHER EDUCATION ACCESS PROGRAM (PACE)**

**ABSTRACT**

This article describes the institutionalization of the Higher Education Access Program (PACE) following the creation of the Equity and Retention Office (DIAC) at the Universidad de Los Lagos, the unit responsible for managing inclusive access programs and providing comprehensive support for undergraduate students. The text situates the emergence of PACE and its design in relation to how it has been institutionalized within universities. It then outlines the context and assessment at the institution that led to the establishment of the DIAC, along with its structure, strategy, subsequent adjustments, and main outcomes. The study concludes that this unit has proven to be an effective management instrument for advancing both higher education inclusion objectives and improvements in institutional indicators related to the educational process. Key elements are identified in the development of an explicit institutional policy on equity, access, and retention; in the institutional positioning and coordination of the unit, particularly in its support model; and in the challenges associated with its impact and institutional culture. This experience may be of interest to regional higher-education institutions seeking to institutionalize and strengthen the contribution of inclusive access and retention programs.

**Key Concepts:** Comprehensive support, Higher education, Equity, Institutionalization, Retention, Access policy.

## Introducción

La masificación y estratificación de la educación superior son fenómenos globales que se verifican en Chile a partir de 1990. Estos refieren respectivamente a la fuerte expansión de la matrícula, a la vez que a una jerarquización entre universidades y carreras sobre la base de la selectividad en pruebas de acceso, correlacionadas con el nivel socioeconómico de las y los estudiantes y el tipo de educación media según su provisión (pública, subvencionada o particular pagada) (González, 2018; Manzi y Santelices, 2018). A pesar de la mayor cobertura y aumento de la participación de sectores de menores recursos en la matrícula total, estos permanecen subrepresentados, con una exclusión relativa de la educación superior (García de Fanelli 2021; González, 2018). Como contraparte, entre 2009 y 2019 se ha incrementado la proporción del 10% de población estudiantil de mayor ingreso en las universidades y carreras de élite, sobre todo de instituciones de la Región Metropolitana del país, a diferencia de las universidades regionales (Valenzuela et al., 2023).

En este escenario han surgido políticas de equidad que buscan favorecer no solo el acceso a la educación superior (ES) basada en el desempeño académico en contexto, sino también la igualdad de oportunidades en la permanencia, el logro y los resultados en la misma (Espinoza y González, 2012). Dentro de ellas destaca particularmente el Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE, creado en 2014 como una política de alcance nacional y que surge de la experiencia de la Universidad de Santiago y la red de instituciones de educación superior (IES) con el programa Propedéutico Unesco, diferenciándose de este por la mayor cobertura de beneficiarios, intensidad de las intervenciones y modalidades de vinculación intra e interinstitucional (Castro et al., 2016).

El PACE busca generar equidad en el acceso a la educación superior mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos (pruebas de selección), facilitando a su vez el progreso y titulación de las y los estudiantes que ingresan a la educación terciaria mediante acciones permanentes de acompañamiento y apoyo en primer y segundo año (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2024). Para ello, el

PACE garantiza cupos en programas de las IES dirigidos a estudiantes que participen del mismo y que se encuentran en el 20% superior del ranking de su centro educativo, el cual debe formar parte del programa. En su ejecución participan establecimientos de enseñanza media, la Secretaría Regional Ministerial de Educación y las IES, estas últimas con un rol de articulación.

En sus 10 años de implementación, el PACE ha tenido un crecimiento progresivo pasando de 64 a 638 establecimientos de enseñanza media (70% de los más vulnerables) entre 2014 y 2024, y de cinco IES a 29 en el mismo periodo (Mineduc, 2024). De igual modo, se ha destacado su impacto en aumentar la probabilidad de acceso de estudiantes a universidades selectivas que de otra forma habrían quedado excluidos de la mismas (Cooper et al., 2019). Aunque, por otra parte, no resulta claro que haya permeado la estratificación de IES y carreras de pregrado más elitarias (Cooper et al., 2019; García de Fanelli, 2021; Kuzmanic et al., 2021; Rodríguez et al., 2024). Esta es la razón por la cual actualmente Mineduc exige a las IES que el 40% de los cupos se asigne al 40% de carreras más demandadas (Del Valle, 2025). En cuanto a la permanencia en la ES, la tasa promedio de retención de primer año de las y los estudiantes habilitados PACE (81,6%) entre 2016 y 2022 fue superior a la retención de la matrícula total de primer año (76,5%) (Mineduc, 2024). Respecto del rendimiento académico, los estudios indican que hacia el final del primer año no existen diferencias entre estudiantes PACE y de ingreso vía pruebas de selección (Gil-Llambías et al., 2019), pese a que los primeros presentan brechas en la preparatividad académica (Durán, et al., 2024).

Tal como el PACE, los programas de acceso inclusivo a la ES conllevan dos etapas cualitativamente distintas de acciones de apoyo, unas desarrolladas durante la educación secundaria y otras que ocurren en la educación superior. Ambas forman parte de un solo proceso continuo, pero con objetivos y estrategias diferenciadas (Valassina et al., 2019). En términos de diseño, el PACE ha transitado por varios ajustes y actualmente posee tres componentes (Mineduc, 2024):

- Preparación durante los dos últimos años de enseñanza media (PEM).
- Acompañamiento en la educación superior durante los dos primeros años (AES).
- Gestión operativa, referida a acciones transversales para el monitoreo, retroalimentación, gestión de procesos y articulación institucional, que permitan dar continuidad y soporte a los dos componentes anteriores.

Sin duda, un aspecto clave de las políticas de equidad en las IES es su institucionalización (Del Valle, 2019; Peña-Cortez et al., 2014), entendida como su nivel de articulación y sostenibilidad y que se expresa en su alineamiento con el nivel político-estratégico, arreglos organizativos y de recursos acordes con los objetivos, mecanismos de evaluación y seguimiento, y consolidación en la cultura institucional, entre otros (Valassina, 2019). Respecto del PACE, su institucionalización ha sido un eje presente en el diseño y las directrices centrales para su implementación en las IES, sobre todo en los últimos años. Así, en el plano organizativo, estas definen qué tipo de unidades están a cargo del programa y su modelo de gestión, aunque el PACE exige establecer mecanismos formales para su “integración funcional” con otras unidades y actores clave de la institución para el despliegue de sus acciones en sus respectivas áreas (Mineduc, 2021).

Así, si bien Mineduc señala avances en esta dirección donde el PACE “ha pasado de ser una iniciativa aislada a integrarse y articularse con el resto de la institución” (Mineduc, 2024, p. 16), las formas de integración y gestión institucional del programa en las IES, así como su acoplamiento con unidades, políticas y otros objetivos centrales de la institución no ha sido un tópico mayormente analizado en la literatura específica, es decir, el análisis se ha centrado más en los impactos, las estrategias y en los dispositivos de acompañamiento en sus respectivos componentes AES y PEM (Espinoza et al., 2023).

En el plano organizativo podemos suponer que el PACE, no obstante, ha tenido cierta incidencia en las IES, dado que experiencias institucionales en materia de equidad reportan que esta política pública ha significado un impulso para dar respuestas

más sistemáticas y articuladas entre medidas de acceso inclusivo y programas de apoyo en la ES, así como para el rediseño o emergencia de nuevas unidades de gestión (Bustamante, 2016; Deves et al., 2024; Rojas et al., 2018). En esta línea, una revisión de la información disponible en los sitios web oficiales de las IES acerca de las unidades institucionales que gestionan el PACE, permite identificar que un grupo de estas adopta la estructura de los componentes/fases principales del programa, modificando, o bien, absorbiendo unidades previas de acompañamiento en la ES. Estas varían respecto de su posición en el nivel más estratégico u operativo de la institución, y en cuanto al carácter más segmentado o integrado de los equipos y dispositivos de acompañamiento en ES y la población objetivo.

Por otra parte, se ha señalado que los programas de acceso inclusivo contribuyen tanto a la igualdad de oportunidades y al proceso formativo de la institución —al diversificar esta experiencia— como a los indicadores institucionales de permanencia y titulación oportuna, en particular para universidades de regiones, selectivas y no elitarias (Del Valle, 2019). Un aspecto importante en ello resulta ser el carácter político-estratégico en su gestión y el compromiso institucional a partir de una política explícita de equidad (Valassina, 2019).

En esta línea, buscamos contribuir a la descripción de la implementación de esta política pública a una década de su puesta en marcha, a partir de la experiencia de su institucionalización en la Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia (DIAC) de la Universidad de Los Lagos (ULagos). Con este propósito referimos cómo su creación y modelo de acompañamiento asumieron los desafíos iniciales que planteó el PACE, buscando responder al contexto propio de una universidad pública y regional y al objetivo común de brindar igualdad de oportunidades a estudiantes talentosos de contextos socioeducativos más carentes, a la vez que favorecer la trayectoria formativa del conjunto de estudiantes de pregrado, contribuyendo con ello a valorizar el aporte de los programas de equidad a la institución.

## Aspectos contextuales y metodológicos

ULagos es la universidad estatal de la región homónima y recibe la mayor cantidad de estudiantes de este territorio, con una matrícula total de 10.455 para 2024. A nivel de pregrado, las y los estudiantes se distribuyen en carreras profesionales (79%) y de formación técnica (21%). En su gran mayoría (83,9%), el estudiantado se ubica en los tres quintiles de ingreso más bajo; más de la mitad de sus estudiantes egresó de la educación secundaria pública (52,2%), al tiempo que el 73,8% de la matrícula proviene de la misma región, lo cual se relaciona con la baja movilidad interregional de las y los estudiantes de menores recursos (Pareja et al., 2021). Por otra parte, el 41,2% de estudiantes pertenece a un pueblo originario, mientras que el 25,8% reside en un área rural, cifra que se eleva al 40% en su sede de la provincia insular de Chiloé.

Desde la perspectiva académica, la ULagos es una IES selectiva, es decir, está adscrita al Sistema de Acceso a las Universidades, el cual define los mecanismos de carácter general para ingresar a estas instituciones. En este marco, y considerando este perfil de ingreso del estudiantado de la región, la universidad ha optado por potenciar su rol como una institución pública comprometida con el derecho a la educación, la equidad, el desarrollo armónico y la movilidad social en la región. En esta línea, en 2012 la universidad incorporó el programa Propedéutico Unesco y actualmente gestiona seis programas de acceso inclusivo, entre ellos el PACE desde 2015. Es así como, con el primer ingreso de estudiantes de este programa, la matrícula de acceso inclusivo pasó del 1,8% a un 8% en 2017, mientras que en 2024 alcanzó el 24%. En particular, las y los estudiantes que ingresaron habilitados por PACE, es decir, cumpliendo los requisitos que establece el programa, aumentaron de 98 en 2017 a 231 en 2024 (esto es, un aumento de un 7,8%). Este incremento progresivo es coherente con una política de equidad que se plasma en la misión y visión institucional de la universidad y en la creación de la DIAC para su desarrollo.

Respecto de la metodología de sistematización de la experiencia, esta se basó en documentos generados entre 2015 y 2023 (informes de gestión anual del PACE; convenios institucionales

de colaboración; decretos universitarios y estudios previos, entre otros), además de entrevistas con gestores responsables. En cuanto a estos materiales, se realizó un análisis temático cualitativo para secuenciar y describir el diagnóstico, la estructura y las estrategias desarrolladas, así como aspectos clave de su institucionalización y resultados. Complementariamente, se realizó un análisis descriptivo y longitudinal de las tasas de retención y aprobación de primer año entre las cohortes 2017 y 2023, de estudiantes ingresados vía PACE, por medio de los otros programas de acceso inclusivo y a través del ingreso regular. Esto, con el fin de generar evidencia respecto de las mejoras en dichos indicadores. Estos datos, junto con la caracterización de la matrícula, se obtuvieron desde la Dirección de Análisis Institucional (DAI) de ULAGOS, reportados al Sistema de Información de Educación Superior (SIES).

## **Diagnósticos y desafíos durante la primera fase de implementación del PACE**

La incorporación del PACE en la universidad en 2015 y su puesta en marcha permitió al poco andar identificar una serie de necesidades de mejora en cuanto a las capacidades institucionales para la gestión de programas de acceso inclusivo y, más en general, acerca de la estrategia de acompañamiento a la trayectoria formativa de sus estudiantes en relación con los esfuerzos realizados hasta entonces. En efecto, los programas de acceso inclusivo —incluyendo el PACE— presentaban una gestión segmentada y poco articulada entre sí, lo cual acarreaba ineficiencias, duplicidades y falta de congruencia de las prácticas y dispositivos entre equipos, campus y sedes, así como una comunicación parcializada con los establecimientos de enseñanza media y a nivel intrainstitucional. En este sentido, los planes de acción no resultaban del todo alineados con los departamentos y carreras, operando de forma aislada en las fases críticas del proceso de tránsito hacia la educación superior: el apoyo en enseñanza media, el proceso de admisión y el acompañamiento en la ES.

De igual modo, el acompañamiento en la ES, incluidos las y los estudiantes del PACE, estaba a cargo de una unidad especializada creada a partir de un proyecto ministerial de fortalecimiento

institucional, la que enfrentaba dificultades en su propósito de contribuir a mejorar los niveles de retención, progresión y titulación oportuna de las y los estudiantes de pregrado. Así, con el fin de identificar las causas que explicaban el abandono, un estudio de las cohortes 2016 y 2017 logró determinar que para el caso de la ULagos las variables académicas, sociales y personales previas al ingreso a la universidad (NEM<sup>4</sup>, PSU<sup>5</sup>, género, etnidad, tipo de enseñanza media, etc.) no tenían un valor predictivo respecto de la deserción en primer y tercer año, a diferencia de las calificaciones obtenidas en el primer año de estudios (Hofflinger, 2020), situación que se condice con lo observado en otras siete universidades públicas del país (Von Hippel & Hofflinger, 2020). En función de ello resultaba necesario generar mecanismos para pesquisar de mejor manera las variables académicas desde el primer semestre (asistencia y notas parciales, por ejemplo). Por otra parte, los programas de apoyo basados en tutorías de pares y de convocatoria abierta, si bien lograban tener una cobertura del 60% en 2017 y 87% en 2018, se demostró que no estaban llegando a las y los estudiantes con mayor riesgo de deserción, quienes en su mayoría no asistía a dichas iniciativas (Hofflinger, 2020).

Sin considerar otros factores como la docencia, lo anterior se tradujo en que para 2017 la retención de primer año de los primeros estudiantes PACE en la ULagos (67,8%) estuviera por debajo de la tasa nacional del programa, la que alcanzaba un 77,3% (Mineduc, 2024), así como de las y los estudiantes de ingreso regular de la universidad en carreras de pregrado de profesionales con licenciatura 79,8%. Lo mismo ocurría respecto del porcentaje de aprobación de asignaturas: un 72,9% para estudiantes PACE y un 83,7% para estudiantes con ingreso PSU para el primer año, según datos de la DAI. Por último, la tasa de retención de la matrícula de ingreso regular se hallaba detenida entre 2017 y 2019, como se verá en detalle más adelante.

---

<sup>4</sup> Notas de enseñanza media.

<sup>5</sup> Prueba de selección universitaria; actual PAES, Prueba de acceso a la educación superior.

## Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia: propuesta, ajustes y resultados

Entre 2017 y 2019 la universidad elaboró su Plan de Desarrollo Estratégico 2030 (PEDI), el cual manifestaba en su misión y visión institucional el propósito de contribuir a la inclusión y la equidad de las y los estudiantes talentosos de contextos socioeducativos vulnerables. Para este fin en 2018 se creó la Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia, dependiente de la Vicerrectoría Académica (VAC), como una unidad político-estratégica intermedia que buscó desarrollar lo declarado en el PEDI y sus objetivos estratégicos en la materia, apuntando a sostener y fortalecer dicho compromiso institucional. En principio, esta unidad tuvo la misión de desarrollar una política de equidad, gestionar de manera integral los programas de acceso y generar un sistema de información y monitoreo para dar seguimiento a estos estudiantes. A partir del diagnóstico descrito y sucesivos ajustes en los siguientes años, la DIAC escalará y absorberá las funciones de admisión y acompañamiento —académico y psicoeducativo— de toda la matrícula de pregrado, para favorecer con ello trayectorias formativas exitosas en coherencia con el modelo educativo, además de definir estrategias para la mejora de indicadores de retención, progresión y titulación oportuna, en articulación con las unidades de gestión académica.

Como se mencionó, la DIAC es responsable de seis programas de acceso, incluyendo el PACE, así como del acompañamiento para la totalidad de estudiantes de la universidad. En lo formal, su estructura funcional es homóloga a la de este programa, aunque en una escala mayor respecto de sus funciones y objetivos. Así, en primer lugar, esta considera la coordinación de preparación en la enseñanza media para la educación superior, con foco en el proceso de desarrollo de habilidades y la exploración vocacional en estudiantes de 3º y 4º año medio, además de los procesos de admisión por equidad y general de la universidad. Las acciones se despliegan en una red de centros escolares de acceso en convenio con la universidad en las cuatro provincias de la Región (Chiloé, Llanquihue, Osorno y Palena), incluyendo establecimientos en comunas alejadas o con conexión marítima, como en Chiloé. En total, la red está compuesta

por 50 establecimientos regionales, en los que participan 5.000 estudiantes de 3º y 4º año medio. Internamente, estas acciones del programa se articulan con los distintos departamentos y carreras de la universidad a partir de protocolos de colaboración que contemplan actividades formativas en los establecimientos de enseñanza media, contextualizadas al currículo nacional y los respectivos proyectos educativos locales, así como en la misma universidad, para aproximarse a las disciplinas y contribuyendo así a una mayor pertinencia y equidad territorial.

En segundo lugar, la DIAC está compuesta por la coordinación de acompañamiento en la educación superior, con foco en la permanencia y la trayectoria formativa exitosa en la universidad. Esta tiene tres subáreas:

- De acompañamiento académico según ámbitos de conocimiento a cargo de tutores pares en modalidad individual y de talleres.
- De acompañamiento psicoeducativo en coordinación con la Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE).
- De gestión de estudiantes críticos, esto es, con mayor riesgo de deserción.

Ahora bien, si consideramos que el perfil general de ingreso de las y los estudiantes requiere de mecanismos de apoyo, además de las dificultades de focalización del estudiantado en riesgo antes descrita y que la deserción, más que un evento discreto, forma parte de un proceso que requiere monitoreo desde el primer semestre de estudios, desde 2018 la DIAC fue desarrollando un modelo de acompañamiento integral y universal a nivel de pregrado, que incluye estrategias de focalización según el nivel de riesgo de abandono, sobre todo, en los primeros dos años de la carrera. Para este fin, en dicho año se implementó un sistema de seguimiento, monitoreo 360° y alerta temprana, el cual centraliza información respecto de toda la matrícula que ingresa a primer año, registrando además información/ incidencias semanalmente acerca de un conjunto de variables: académicas (notas parciales y reprobación de asignaturas); asistencia a clases; ajustes vocacionales; acceso o pérdida de beneficios; salud; familiares; empleo; residencia y relaciones interpersonales. Dichas variables refieren a indicadores de compromiso e integración (Tinto,

2017), junto con factores personales y contextuales, asociados también a estudiantes de primera generación, indicativos de riesgo académico (Flanagan et al., 2023).

El sistema se insuma de reportes de las y los tutores pares asignados según área de conocimiento, reportes de docentes e informes de las y los directores de carrera y profesionales de apoyo. Según esta información, las y los estudiantes son categorizados en tres niveles: en riesgo, intermedios y óptimo, dirigiéndose a cada cual las estrategias de apoyo diferenciadas en intensidad y personalización, así como también se produce la activación de protocolos de derivación con el fin de minimizar la probabilidad de abandono.

El sistema fue implementado inicialmente solo para estudiantes de acceso inclusivo y del PACE sobre la base de los bajos resultados de 2017. Sin embargo, desde 2019 la iniciativa se extendió a la totalidad de estudiantes de pregrado. Así mismo, ha ido consolidando e integrando bases de datos de otras unidades, como los sistemas de registros de notas; los diagnósticos de competencias de entrada del Centro de Formación Integral; de la encuesta de caracterización de la Dirección de Análisis Institucional y de beneficios de la DDE. El sistema, en su conjunto, ha permitido orientar mejor las intervenciones a partir de la gestión de información a nivel individual para el monitoreo integral y seguimiento de la trayectoria formativa; a nivel agregado por cohortes, asignaturas, carreras y áreas de conocimiento; así como a nivel macro institucional sobre la base de resultados e indicadores, en la línea de los sistemas de alerta temprana multinivel (Casanova et al., 2021).

En tercer lugar, la DIAC está compuesta por la unidad de gestión operativa a cargo del seguimiento, monitoreo, aseguramiento de la calidad y articulación institucional de las respectivas coordinaciones, además de la gestión administrativa y financiera. Para ello, esta ha implementado protocolos y convenios de carácter intra e interinstitucional, además de estandarización de instrumentos y sistemas de registro de información, metodologías de intervención y filtros de calidad de informes para sus programas de acceso en los distintos campus y sedes. Se ha procurado igualmente establecer una continuidad y articulación entre las distintas fases de preparación,

acceso y permanencia en la universidad, así como entre programas y unidades pertinentes. Esta orientación a la integración respecto del proceso formativo ha implicado que en los últimos años la DIAC comparta, en parte, el equipo de gestión con la Dirección de Docencia, dentro de la misma VAC.

Como muestra la Tabla 1, a nivel descriptivo, tras estos cambios institucionales, entre 2017 y 2023 las tasas de retención y aprobación de primer año han mostrado una mejora notoria y progresiva tanto en el PACE, como en los programas de acceso inclusivo en su conjunto y en las y los estudiantes de acceso regular. Cabe destacar que para el PACE y otros programas de acceso inclusivo, entre 2017 y 2018 se produjo un primer incremento importante en ambos indicadores, similar a lo registrado entre 2019 y 2020. Periodos en los que, como señalamos, se introdujeron los primeros ajustes institucionales y la creación de la DIAC, respectivamente. Por otra parte, para ambos indicadores en la matrícula de acceso regular, estos presentan una notable mejora entre 2019 y 2020, coincidiendo con el periodo en el que se implementó el modelo de acompañamiento para todo el estudiantado.

Tabla 1

*Tasas de retención y aprobación al primer año, entre 2017 y 2023*

Indicadores/grupos	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Retención %							
Total PAI	77	85,3	84,4	91,2	85,6	88,8	88,9
PACE	67,8	77,8	77,2	91	84,8	89,4	88
Acceso regular	79,8	79,7	79,9	89,4	83,5	88,5	84,4
Aprobación %							
Total PAI	81	87	86,6	93,8	93,2	92,1	91,9
PACE	72,9	84,3	87,9	94,7	93,3	91,7	92
Acceso regular	83,7	83,3	86,9	93	91,4	91,6	90

Nota: PAI = Programas de acceso inclusivo.

Fuente: Dirección de Análisis Institucional, ULagos.

En ambos indicadores, a partir de 2018, los resultados del total de programas de acceso inclusivo son similares o están por sobre los de estudiantes de acceso regular, excepto para la retención en primer año del PACE, donde esto se alcanza en 2020. Lo anterior

es indicativo del aporte de este tipo de programas y sus estudiantes al proceso formativo institucional. Queda pendiente aún incorporar el análisis comparativo en tercer año y de la variable de titulación oportuna.

## Conclusiones y desafíos

Chile tiene uno de los sistemas de educación superior más privatizado y masificado de Iberoamérica (Brunner et al., 2024), sin embargo, los desafíos de inclusión a nivel universitario de los sectores de menos recursos son persistentes y de orden estructural, con un importante componente territorial. El PACE ha mostrado resultados positivos y sostenidos al favorecer el acceso y la permanencia en la universidad de estudiantes talentosos provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos, con una alta probabilidad de exclusión de no haber mediado esta política. Del mismo modo, PACE ha propiciado en su diseño un modelo de institucionalización en su implementación en las IES para su sostenibilidad, el cual es desarrollado conforme a las trayectorias, prioridades y contextos respectivos, pero que parece incidir en la forma organizativa de algunas unidades que lo gestionan. La experiencia de la ULagos muestra cómo los desafíos planteados por esta política pública —junto con una política institucional de compromiso con la equidad y los diagnósticos acerca de la calidad del proceso formativo—, gatillaron cambios que dieron origen a la DIAC. Dicha unidad, con sucesivos ajustes, se ha mostrado apropiada para favorecer tanto los objetivos de inclusión en la educación superior como la mejora de indicadores asociados al proceso formativo de las y los estudiantes de pregrado en su totalidad.

Cabe considerar lo anterior en el contexto de demandas a la universidad muchas veces contrapuestas entre la selectividad y el acceso, la producción regulada de fuerza de trabajo y los sistemas de aseguramiento de la calidad (Ordoryka y Loyd, 2014), particularmente para las universidades públicas y regionales del país, que cuentan con perfiles de ingreso que exigen mayores esfuerzos institucionales, pero a las que se ofrece un débil financiamiento estatal.

Entre los aspectos clave del proceso de institucionalización descrito parecen destacar el pasaje de programas institucionales

atomizados hacia la conformación de una dirección de carácter estratégico en la VAC, lo que permite una mayor articulación con otras unidades académicas y movilización recursos, así como una estrategia flexible de escalamiento en la integración de funciones y transversalización de acciones. Particularmente, en un modelo de acompañamiento para todo el estudiantado basado en el perfil de ingreso, sistemas de información integrados y —para el caso de las y los estudiantes de ingreso inclusivo— el abordaje vocacional y de proyectos de vida. En relación con este último aspecto, algunos desafíos aún persisten, especialmente en la sistematización y gestión de información para la mejora continua de procesos y mecanismos de acompañamiento a la transición en la ES.

Ahora bien, más allá de los indicadores, estudios de corte discursivo plantean que la tensión entre inclusión y selectividad en la ES ha adoptado una matriz meritocrática en programas como el PACE (Briones y Leyton, 2020; Miranda-Molina 2024), en particular en dispositivos de apoyo en la ES focalizados en esta vía de acceso (Miranda-Molina, 2025). Cabría preguntarse al respecto qué ocurre en IES —como en la ULagos— con una estrategia de apoyo en la ES universal, ajustada al similar perfil de ingreso de estudiantes con cupo PACE y de acceso regular quienes, en buena parte, comparten establecimientos secundarios de origen.

Finalmente, como señala Ball (2008), las políticas de equidad son un proceso en constante ajuste y negociación en cada contexto institucional. En Chile, Salazar et al. (2023) describen los programas de apoyo en las IES como una combinación poco usual de gestión institucional centralizada, a la vez que altamente flexibles y transversales, pero cuyo consenso y profundidad no están claros en su relación con las culturas académicas con las que coexisten.

Este es un desafío pendiente para el caso de la ULagos, en tanto es necesario identificar de qué forma la consolidación de la DIAC y el desarrollo de esta política han impactado en las prácticas y en la cultura de la institución, considerando la relación con su estructura departamental, el perfil docente y su modelo educativo institucional, entre otros aspectos que bien valdría considerar.

## Referencias

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Briones, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(136), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Brunner, J. J., Alarcón, M., y Adasme, B. (Eds.) (2024). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Bustamante, I. (2016). *Diseño de un cuadro de mando integral para evaluar la gestión del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad de Santiago de Chile* [Trabajo de título, Universidad Arturo Prat]. [https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/bustamante\\_2016\\_diseno\\_de\\_un\\_cuadro\\_de\\_mando\\_integral\\_para\\_evaluar\\_la\\_gestion\\_pace.pdf](https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/bustamante_2016_diseno_de_un_cuadro_de_mando_integral_para_evaluar_la_gestion_pace.pdf)
- Casanova Cruz, D., Miranda Díaz, C., y Yáñez Corvalán, A. M. (2021). Sistema de alerta temprana: Centinela, una experiencia para la retención estudiantil en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Calidad en la Educación*, (55), 156-174. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1056>
- Castro, J., Frites, C., y Vargas, P. (2016). *El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. Estudios de Caso N°135. Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile*. <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2017/04/135Claudio-Frites.pdf>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del Programa PACE*. Centro de Estudios Mineduc. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18860>
- Del Valle, R. (2019). Igualdad de oportunidades y equidad en el acceso, permanencia y logro en la educación superior: la experiencia de la Universidad Católica de Temuco. En *Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las universidades chilenas. Educación superior inclusiva* (pp. 209-236). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Del Valle, R. (2025). Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE: historia, resultados, investigación y desafíos tras una década de implementación. En F. Pastén (Ed.), *Voces del PACE: A diez años de su implementación* (pp. 72-86). Universidad de Santiago de Chile.

- Devés, R., Mora Curriao, M., Rilling, C., y Cabalin, C. (2024). Perspectivas teóricas e implementación de estrategias de equidad e inclusión en la Universidad de Chile (2010-2023). En O. Garrido y C. Rivera (Comps.), *Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile: marco institucional y resiliencia de las universidades estatales* (pp. 103-176). Editorial Universidad de Los Lagos. <https://doi.org/10.32735/978-956-6043-91-1-2024>
- Durán Millavil, M., Rossel Órdenes, A., y Vera Benavides, R. (2024). Estudio diagnóstico de habilidades de preparatividad académica de estudiantes pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Revista Enfoques Educacionales*, 21(1), pp. 74-92. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73468>
- Espinoza, O. y González, E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69-94. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-63572012000100004&lng=e&tlang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572012000100004&lng=e&tlang=es)
- Espinoza, D., Figueroa L., y Rodríguez, C. (22 al 24 de noviembre 2023). *Inclusión social en educación superior: una revisión sistemática de los componentes del programa PACE*. Congreso CLABES XII. Temuco, Chile. <https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf>
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy Tagle, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilera, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363-390. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662023000200363](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000200363)
- García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad a la educación superior latinoamericana*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345>
- Gil-Llambías, F. J., Del Valle, R., Villarroel Jorquera, M., y Fuentes Vega, 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>
- González, A. (2018). *Transiciones con equidad hacia universidades selectivas. El caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.

- Hofflinger, A. (2020). *Diseño y construcción de un modelo de detección temprana de deserción para las carreras de pregrado FID ULagos*. Universidad de los Lagos. <http://pedi.ulagos.cl/documentosdeinteres/page/2/>
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2021). Socioeconomic segregation in higher education: Evidence for Chile (2009-2017). *Higher Education Policy*, (36), 329-350. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Manzi, J. y Santelices, M. V. (2018). Acceso y retención en la educación superior: dilemas y propuestas para avanzar en equidad. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 375-412). Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmr60.16>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2021). *Términos de referencia PACE 2021*. Programa PACE. Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2024). *Programa de acceso a la educación superior, PACE. Panorama a diez años de su implementación*. Gobierno de Chile.
- Miranda-Molina, R. (2025). Entre la mejora educativa y la integración educacional: interpretaciones de los equipos PACE acerca de la inclusión del sujeto talentoso/vulnerable en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, (62), 1-29. <https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1533>
- Miranda-Molina, R. (2024). Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional. *Pedagogía y Saberes*, (61), 70-82. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20146>
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 45-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45989>
- Peña Cortés, F., Muñoz Vera, F., y Barrios Madrid, P. (22-24 de octubre de 2014). *Institucionalización y escalamiento de los programas de acceso inclusivo, equidad y permanencia en la Universidad Católica de Temuco, Chile*. Congreso CLABES IV, Medellín, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1738>
- Pareja Pineda, C., Mac-Clure, O., y Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55), 41-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>

- Rodríguez Garcés, C., Romero Garrido, D., Espinosa Valenzuela, D., y Padilla Fuentes, G. (2024). La admisión especial universitaria: aportes y externalidades del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de Chile a la inclusión social e igualdad de oportunidades. *ACADEMO* (Asunción), 11(2), 149-163. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.may-ago.5>
- Rojas, S., Vera, C., y Villarroel, A. (14 al 16 de noviembre de 2018). *Implementación de centro de apoyo al aprendizaje: análisis de resultados iniciales, aprendizajes institucionales y problematización de nuevos desafíos*. Congreso CLABES VIII, Ciudad de Panamá, Panamá.
- Salazar, J.-M., Zapata, G., y Leihy, P. (2023). Apoyo estudiantil y cambio institucional en el contexto universitario chileno. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (40), 171-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1551>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success Journal*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Valassina, F., Letelier, P., Letelier, M., Angulo, J., Faúndez, F., Sepúlveda Márquez, E., y Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las universidades chilenas. En *Educación superior inclusiva* (pp. 103-176). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Valenzuela, J. P., Kuzmanic, D., Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2023). Cambio y recomposición social en universidades y carreras de élite en Chile (2009-2019). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 63-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400063>
- Von Hippel, P. T. & Hofflinger, A. (2020). The data revolution comes to higher education: Identifying students at risk of dropout in Chile. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1739800>