



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

FACULTAD DE MEDICINA

**Magíster Innovación de la Docencia Universitaria
en Ciencias de la Salud.**

**“EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA
DE ACOMPAÑAMIENTO, PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE VIDA
UNIVERSITARIA”**

AUTORA:

VALENTINA RIVAS GUAJARDO

PROFESORA GUÍA DE TESIS:

DRA. MÓNICA ILLESCA PRETTY

TEMUCO, ENERO, 2024



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

FACULTAD DE MEDICINA

**Magíster Innovación de la Docencia Universitaria
en Ciencias de la Salud.**

**“EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA
DE ACOMPAÑAMIENTO, PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE VIDA
UNIVERSITARIA”**

AUTORA:

VALENTINA RIVAS GUAJARDO

PROFESORA GUÍA DE TESIS:

DRA. MÓNICA ILLESCA PRETTY

TEMUCO, ENERO, 2024

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

Este Trabajo de Grado ha sido realizado en el Programa de Magíster Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud.

Profesor Guía de Tesis:

Dra. Mónica Illesca Pretty

Profesora Evaluadora:

Dra. Nancy Navarro Hernández

Profesor Evaluador:

Mg. Jéssica Godoy Pozo

Ministro de Fe:

Profesora Mirtha Cabezas González,
en representación del Dr. Marcos Paredes Honorato, Director de Postgrado de la
Facultad de Medicina.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar agradecimiento al Equipo PACE y a Secretaria de Pregrado y Estudiantil de Sede de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo, por su disposición constante.

RESUMEN

La inserción a la Educación Superior en Chile está reglamentada por un sistema de admisión que distingue una vía regular y una especial; en esta última se encuentra PACE (Programa de Acceso a la Educación Superior), cuyo objetivo es asegurar el acceso basado en principios de equidad e inclusión. Todo estudiante habilitado puede postular a un cupo garantizado en una Universidad en convenio o por vía regular, y una vez matriculado tiene derecho a ser acompañado por PACE durante sus dos primeros años. La Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo, no cuenta con un estudio formal sobre las experiencias y significados que los propios estudiantes atribuyen a este acompañamiento, por lo que se planteó develar la experiencia de los estudiantes de primer y segundo año acompañados por PACE durante 2022. Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo, fenomenológico. Se seleccionó una muestra no probabilística, intencionada, de casos por criterios y conveniencia, de tipo homogéneo: estudiantes matriculados de primer y/o segundo año, beneficiarios PACE, que participaron en actividades de acompañamiento durante 2022 y asistieron a alguno de los siete grupos focales realizados. Se utilizó un guion temático y grabaciones de voz; la recopilación de información estuvo determinada por el criterio de saturación, y el análisis se realizó en paralelo a la recogida de datos mediante Comparación Constante y un esquema de reducción progresiva. Se identificaron cuatro metacategorías asociadas al significado del acompañamiento, a vivir la experiencia, a las circunstancias que inciden en la participación y a las sugerencias de los estudiantes, que en conjunto configuran un núcleo cualitativo: los aportes entregados por los estudiantes posterior de haber vivido la experiencia de formar parte de PACE. Los significados otorgados por los estudiantes al programa concuerdan con los componentes operativos del mismo, y las experiencias vividas tienen un nivel de significancia similar en lo académico, social y personal, destacando en lo académico el apoyo psicoeducativo y el aprendizaje entre pares.

Palabras clave: acceso a la educación, educación superior, tutor de formación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	iii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Fundamentación del problema	1
1.3 Objetivos	2
1.3.1 Objetivo General	2
1.3.2 Objetivos Específicos	2
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	3
2.1 El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile	3
2.2 Experiencias internacionales y nacionales de acceso equitativo a la Educación Superior	5
2.3 Retención y progresión académica en la Educación Superior	7
2.4 El acompañamiento y la tutoría entre pares en la Educación Superior	8
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	12
3.1 Enfoque metodológico	12
3.2 Población, muestra y sujetos	12
3.3 Técnicas de recogida de la información	13
3.4 Análisis de datos	13
3.5 Aspectos éticos	13
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	16
4.1 Nivel 1: Unidades de significado y categorías descriptivas	16
4.2 Nivel 2: Metacategorías	20
4.3 Nivel 3: Dominio cualitativo	20
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
5.1 Discusión	25
5.2 Conclusiones	25
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Si bien la UCN cuenta con datos numéricos en relación con ingreso y retención (al primer y segundo año) desde que se implementó el Programa (2014), no existe un estudio formal sobre las experiencias y significados atribuidos a ellas desde los estudiantes, que permita conocer los factores que inciden en su éxito académico en primer y segundo año asociados al mismo Programa, como tampoco a las características personales, y cómo viven estas experiencias, por lo que se hace necesario explorar en las miradas personales de los estudiantes, quiénes finalmente son los beneficiarios y cuyos relatos son relevantes para evaluar lo que actualmente se realiza contribuyendo a la toma de decisiones para seguir fortaleciendo su funcionamiento. Este estudio tiene como propósito aportar en el reconocimiento de la eficacia del programa en la UCN y evidenciar los aspectos positivos que destacan los estudiantes, pudiendo servir de modelo para otras Instituciones.

1.2 Fundamentación del problema

En línea con lo anterior, es relevante otorgar valor a esos otros factores y contar con evidencia que permita sustentar estrategias cuyo objetivo sea hacerles frente y apoyar al estudiante en su tránsito por la Universidad. Además, contribuirá a que el Programa en su autonomía de acción y decisiones (aunque opera bajo los lineamientos institucionales) se mantenga alineado al proyecto educativo UCN centrado en el estudiante, promoviendo una sociedad más justa, más equitativa, que reconoce las diferencias, las acepta, acoge, trabaja con y para ellas.

Por último, este estudio es una forma de iniciar este tipo de investigaciones en cuanto a PACE y que pueda ser referente para ser replicado en otras universidades, regiones, país etc. además de la posible contribución que se pueda hacer en cuanto a la mejora en políticas públicas del País, ya que conocer como está siendo recibido y vivido el Programa desde sus principales actores permite analizar los esfuerzos y las estrategias, para identificar necesidades y si es necesario redirigirlas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Develar la experiencia de los estudiantes de primer y segundo año académico de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo, que fueron acompañados por el PACE durante el año 2022.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Indagar el significado que tiene el PACE para los estudiantes que participaron en el acompañamiento.
- Explorar lo que les ha significado a los estudiantes vivir la experiencia de ser acompañados por el PACE.
- Descubrir los factores que inciden para participar en el acompañamiento otorgado por PACE.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1 El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile

El acceso a la Educación Superior en Chile es un proceso al que se enfrentan todos los estudiantes que egresan de la enseñanza media, desde que se establece la constitución de 1989, mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, 1990). Es dable destacar que, durante los últimos treinta años, la Educación Superior chilena ha experimentado transformaciones (Salazar y Leihy, 2013). Hoy en día este acceso se puede concretar de dos maneras: vía regular mediante prueba de acceso a la Educación Superior y a través de sistemas especiales, ambos considerados dentro del sistema de admisión.

Desde el año 2014 se inicia el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) cuya finalidad es “garantizar el acceso a una educación de calidad, reducir la segregación, aumentar la equidad e inclusión que asegure la participación y aprendizaje en todos los niveles educativos, a fin de propender a un país más integrado social y culturalmente” y desde el 2015 se considera dentro del presupuesto nacional (Ministerio de Hacienda, Ley 20.798, 2014). A este programa pueden acceder estudiantes habilitados, que significa haber realizado tercero y cuarto medio en establecimiento educacional con convenio PACE, pertenecer al 20% del ranking de notas del establecimiento de egreso y rendir las pruebas de selección universitaria. Es importante destacar que el sistema de admisión para estos estudiantes calcula un puntaje ponderado PACE basado en diversos factores, además igual deberán ser seleccionados en la carrera a la que postulen o podrían ocupar un cupo garantizado (Ministerio de Educación, Términos de Referencia, PACE, 2022b).

A través del tiempo diversas universidades se fueron sumando a este desafío, partiendo en sus inicios con un Programa piloto, que contó con 5 Instituciones de Educación Superior asociadas y 69 establecimientos educacionales (EE) acompañados por estas universidades (Castillo et al., 2015), actualmente se cuenta con 45 universidades en convenio para el proceso de admisión para el año 2023 y 580 establecimientos educacionales según cifras del 2021. PACE se crea por mandato presidencial con el propósito de restituir el derecho efectivo a la Educación Superior de estudiantes históricamente marginados por barreras de acceso académico (Ministerio de Educación, Reporte N°1 DIVIA: Acceso a la Educación superior del Estudiantado PACE, 2022a), jóvenes que por provenir de establecimientos educacionales vulnerables tienen menos posibilidades de acceso a estudios de nivel terciario. Al respecto, se plantea que los estudiantes de colegios de mayor estrato socioeconómico en general tienen mejores resultados de la Prueba de Selección Universitaria en contraste con aquellos que proceden de establecimientos municipales (Apablaza y Bilbao, 2019).

En palabras operativas, “PACE se desagrega en tres componentes: Gestión Operativa (GO), Preparación a la Educación Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Cada uno se desglosa en subcomponentes que contemplan ámbitos de acción y funciones específicas, pero que en conjunto funcionan de forma articulada.

Considerando el objeto de estudio, se hace referencia al componente “Acompañamiento en la Educación Superior (AES)”, donde se encuentra la Inducción y Diagnóstico (acciones para la ejecución del proceso de inducción a todos los estudiantes PACE, mediante el cual se busca generar compromiso e integrarlos a la institución, a partir de la información, conocimiento de las personas de la institución y la identificación con la

carrera y la casa de estudios y acciones de diagnóstico que permitan identificar necesidades académicas y psicosociales de los estudiantes y diseñar acciones para atenderlas); Acompañamiento Académico (definir e implementar un Plan anual de acompañamiento académico para los estudiantes a ejecutar durante el primer y segundo año, diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento académico sistemático considerando el apoyo de tutores pares para el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y el acompañamiento de tutores académicos para necesidades de nivelación (según carrera o área disciplinaria)) y Acompañamiento Psicoeducativo que corresponde a dispositivos de monitoreo y acompañamiento psicoeducativo que contribuyan a prevenir situaciones de deserción académica, garantizando orientación en el ámbito psicoeducativo y derivación a instancias correspondientes (Ministerio de Educación, MINEDUC, Términos de Referencia PACE, 2022b).

La Universidad Católica del Norte es parte del listado de instituciones en convenio con el PACE desde el año 2014. La Institución en su sistema de admisión tiene definidos los cupos por carrera, en conformidad a lo establecido por la Ley. Acompaña a Establecimientos de Educación Media en la segunda y cuarta región, y luego realiza seguimiento y acompañamiento (académico y psicoeducativo) a los estudiantes que ingresan por esta vía a la Universidad durante el primer y segundo año, cabe destacar que los educandos acompañados, también pueden haber ingresado por beca de excelencia académica y/o por prueba de selección. Es decir que si el estudiante proviene de un establecimiento educacional en convenio con una Institución de Educación Superior (IES) para PACE tiene derecho a ser acompañado durante los primeros dos años de Universidad.

En cuanto a la cantidad de estudiantes que ingresan por cualquiera de las vías mencionadas y que son acompañados por el PACE, la UCN mantiene en orden sus registros desde el año 2016, las cifras internas indican que el número ha ido en aumento desde el inicio del Programa con 45 cupos en el 2016, subiendo progresivamente, alcanzando 195 cupos en el año 2022. Por otra parte, las tasas de retención muestran porcentajes entre un 80% y 85% durante estos años, cumpliendo así con los objetivos de acceso y retención del Programa (PACE UCN, agosto 2022).

2.2 Experiencias internacionales y nacionales de acceso equitativo a la Educación Superior

A nivel internacional existen experiencias sobre programas similares a PACE. En Estados Unidos existen dos condados que tienen sistemas de acceso equitativo a la Educación Superior. Uno es el caso de Texas, donde existen planes de porcentaje (Percent Plans) desde 1996. El segundo es en el Estado de California. Ambos Programas permiten que todos los estudiantes con notas que estén entre el 10% y 4% superior de establecimientos secundarios respectivamente ingresen de forma automática a la Universidades públicas, se les exige que tengan rendidas las pruebas de selección, pero no compiten por puntaje (Fundación Equitas, 2015). En este sentido son similares a PACE, sin embargo, en éste, el porcentaje que tiene un ingreso asegurado es mayor (15% hasta el proceso de admisión 2022, que aumentó a 20% para admisión 2023) (MINEDUC, Acceso Educación Superior, s.f.).

Es importante precisar que, en el caso de California, además de ser más exigentes en el número de estudiantes que pueden optar a ingreso, también se solicita que rindan cursos antes de ingresar a la Universidad (Fundación Equitas, 2015; Signorini, 2019), lo cual es

similar a PACE, donde los estudiantes durante la enseñanza media deben participar de los cursos ofertados en los Establecimientos Educativos acompañados.

En el continente europeo, se encuentra la experiencia de Francia, en la Institución Universitaria Sciences Po, desde el año 2000 tienen una vía de ingreso selectiva de estudiantes meritorios provenientes de zonas de educación prioritarias, a través de un sistema de admisión que al igual que PACE se coordina con los Establecimientos Educativos de secundaria, bajo el marco de “convenciones de educación prioritarias” (Fundación Equitas, 2015), en este Programa se incluyen otros métodos como entrevistas, selección bajo un jurado entre otras, que lo diferencian de PACE.

En Latinoamérica se destaca la experiencia de la Universidad de Mar del Plata en Argentina (Fundación Equitas, 2015), también se encuentran experiencias en otros lugares “se ha generado un conjunto de iniciativas en la mayoría de los países de la región tendientes a fortalecer los programas de crédito y becas para fomentar la equidad” (Espinoza y González., 2010), por ejemplo en el caso de la Educación Superior en Brasil se han dado pasos para atender las cuestiones de ampliar el acceso, la democratización, y la equidad en cuanto a la raza y al género (Serpa y Falcón, 2019), en México, en el año 2021, se establece la Ley General de Educación (LGE) que abre la posibilidad de una ES equitativa (Lissen y Bautista, 2021).

En cuanto a experiencias nacionales que también apuntan a cuestiones de desigualdad social se puede mencionar el caso de la Universidad de La Frontera con la existencia del Programa RUPU, que desde una perspectiva intercultural se enfoca en estudiantes mapuches, basándose en que ellos sufren de una doble exclusión, tener la condición de pertenecer a una etnia y además ser pobres (Fundación Equitas, 2015).

Siguiendo con la realidad nacional, e iniciativas de la Educación Superior asociados a inclusión y equidad, no se puede dejar de destacar al Programa Propedéutico, que apunta a disminuir la desigualdad social con base en que la movilidad social se puede lograr a través del motor de la educación, “se sustenta bajo el principio de igualdad en el acceso a la Educación Superior y su propósito es la inclusión de estudiantes que obtienen altas calificaciones en contextos vulnerados social y económicamente” (Román, 2010), fueron impulsados por la UNESCO en alianza con la Universidad de Santiago (USACH) en el año 2007 (Universidad de Santiago de Chile, Propedéutico s.f). Posteriormente se fueron sumando otras Universidades.

Todos estos programas influyen en las tasas de retención que obtienen las IES, cabe señalar que “los factores que intervienen en el proceso de retención incluyen la discontinuidad entre las realidades vividas en la educación media y superior, el rendimiento en las asignaturas, el número de reprobados, el desafío de conciliar la vida familiar con la académica, la frágil integración social, entre otros”(Lima et al., 2019).

2.3 Retención y progresión académica en la Educación Superior

En esta línea, se debe considerar que para que un estudiante se mantenga en “carrera” existen diversas variables que facilitan o dificultan la progresión, entre ellas el género, el establecimiento educacional de origen, tipo de enseñanza o el área del conocimiento (Brunner et al., 2020). Entendiendo que la permanencia en la Universidad, así como la aprobación de asignaturas depende de diversos factores, el hecho de no permanecer en ella se puede explicar a través de diversos modelos, que a modo muy general se pueden resumir en causas sociales, económicas, académicos y emocionales (Díaz, 2008). Por lo

tanto, una de las formas de evaluar la efectividad de estos programas es a través de las tasas de retención y la progresión académica.

Al igual que el Programa Propedéutico, PACE se basa en que los talentos se encuentran distribuidos independientes de las clases sociales, y de que el ranking de notas permite un buen pronóstico sobre la progresión de un estudiante en la ES, por lo tanto, ambos constituyen una vía alternativa de acceso.

Al pensar en cómo surge PACE, es imposible pensar en su similitud con los Programa Propedéutico, “está inspirado en programas de acceso equitativo, surgidos en universidades chilenas, como los Propedéuticos UNESCO; Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile; el Programa de Equidad de la Universidad Diego Portales; entre otros (Cooper et al., 2019).

Cualquiera sea el programa que apunte a romper las brechas de acceso a la Educación Superior dependiente del nivel socioeconómico, está claro que apuntan a disminuir la desigualdad, “La relación entre estrato socioeconómico y trayectoria estudiantil es la síntesis de un conjunto amplio y complejo de procesos y mecanismos a través de los cuales la condición socioeconómica del hogar influye sobre los resultados educativos. Todos ellos importan para alcanzar mayor movilidad social” (Cociña et al., 2017).

Respecto de PACE y su componente AES, éste se basa fuertemente en el concepto de aprendizaje asistido por tutores pares en el acompañamiento académico, asociado a esto en una revisión de alcance, se encontró que los tutorados se sienten menos ansiosos, comprendidos y altamente satisfechos con la tutorías realizadas por pares, relacionándose con la congruencia social y cognitiva que presentan tutores y tutorados; entendida como

factores claves relevantes en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje entre pares, como son desde la perspectiva del tutor, utilizar un lenguaje similar y un medio de comunicación informal, conocer los temas que pueden ser más complejos de comprender y por lo tanto refuerzan esos aspectos, y su experiencia como estudiante le permite empatizar y a la vez motivar a sus tutorados (Loda et al., 2019).

2.4 El acompañamiento y la tutoría entre pares en la Educación Superior

En relación con las características de los estudiantes tutores destacan la responsabilidad, compromiso, empatía y dedicación (Bustos-González, 2018), además de ser comprensivos, contar con aspectos conductuales como capacidad de ayudar, eficacia enseñando, cercanía y la disposición para responder preguntas (Rollmann et al., 2023), los perciben como menos amenazantes en comparación con profesores, conocen a cabalidad el plan de estudio y su participación en los programas implica un costo menor a la institución (Nomura et al., 2023). Valoran positivamente el ambiente tutorial y el desempeño del tutor par, la capacidad de éste de reforzar la autoconfianza en sus tutorados utilizando la retroalimentación permanente, la cercanía y preocupación que demuestra al animarlos para enfrentar las evaluaciones, y en cómo fortalece a través de distintas estrategias la capacidad de comunicación, organización, análisis y síntesis (Vidal-Villa et al., 2021)

El apoyo del tutor se centra en fortalecer técnicas de estudio, en acompañar frente a dificultades académicas y personales, siendo fundamental en el proceso de adaptación que sufre el estudiante que llega a primer año de universidad, lo que se traduce en una percepción positiva de su carrera e institución, en un buen rendimiento académico y por consiguiente en una menor posibilidad de deserción (Araneda-Guirriman et al., 2020).

En consideración de que PACE es un programa nacional de inclusión y de aseguramiento del ingreso a la Educación Superior, se hace relevante mantener constantemente estudios sobre su funcionamiento, tanto a nivel interno como externo, vale decir en la Universidades donde se ejecuta como a nivel País. Ello sustentado en que los estudios nacionales sobre la efectividad del Programa reconocen que “se hace necesario realizar procesos periódicos de levantamiento y análisis del estado de implementación y expectativas de los actores, que entreguen información relevante para hacer mejoras continuas al programa, planteando la necesidad de realizar evaluaciones de implementación una vez al año” (Castillo et al., 2015).

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

Investigación cualitativa, descriptiva, ya que se busca conocer e indagar sobre las experiencias de los estudiantes de primer y segundo año de la UCN, sede Coquimbo, pertenecientes al PACE. De diseño fenomenológico (Fuster, 2019; Gros, 2017) pretende develar el significado que tiene para los estudiantes el acompañamiento que recibieron en el Programa de Acompañamiento Estudiantil, durante los primeros años de vida universitaria.

3.2 Población, muestra y sujetos

Dada la naturaleza del estudio, donde su finalidad es la comprensión del fenómeno y no la generalización de los resultados, se seleccionó una muestra no probabilística, intencionada de casos por criterios y por conveniencia (Hungler y Polit, 2000). de tipo homogéneo, es decir la opción de los casos se hizo en función de un único valor definido previamente para la dimensión de esta investigación, ya que, todos son similares en la expresión del fenómeno (Pérez-Luco et al., 2017). Esto también es útil ya que “Al limitar la selección de la muestra a individuos que satisfacen estos criterios, es posible concentrarse en un aspecto fundamental pertinente para todos ellos” (Ulin et al., 2006).

Se consideraron como criterios de inclusión, ser estudiante matriculado, de primer y/o segundo año, beneficiario del PACE y recibir o haber participado en las actividades durante el transcurso del año 2022, pertenecer a cualquiera de las carreras ofertadas en la UCN sede Coquimbo, independiente del sexo y género que tengan, y tener disponibilidad

horaria para participar en los grupos focales. En tanto, como criterio de exclusión aquellos educandos que siendo beneficiarios del PACE durante el año 2022, no recibieron algún tipo de acompañamiento por éste.

El contacto con los participantes fue gestionado por la investigadora principal, ya que trabaja en el equipo del PACE – UCN.

3.3 Técnicas de recogida de la información

La recolección de datos se desarrolló a través de siete grupos focales, conformados entre 8 a 10 participantes (Hamui Sutton y Varela-Ruiz, 2013), en modalidad presencial con un tiempo de duración de 45 a 60 minutos, participando un moderador externo y la investigadora principal quién actuó como observadora. Se utilizó un guion temático para dirigir las sesiones centrado en los objetivos específicos de la investigación; además grabaciones de voz para cautelar la rigurosidad de la información. La recopilación de datos estuvo determinada por el criterio de saturación (Ortega-Bastidas, 2020).

3.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en forma progresiva en paralelo a la recogida de datos, se, utilizó el Método de Comparación Constante propuesto por (Glaser y Strauss, 1967), el que a través de un proceso de razonamiento inductivo permite generar y construir códigos y categorías a partir de la información entregada por los participantes. Es decir, los datos no se organizan a través de categorías predeterminadas, sino que emergen naturalmente. Esto es una combinación entre codificación inductiva de categorías comparando constantemente entre ellas.

Se adoptó el esquema propuesto por (Miles y Huberman, 1984), a través de la reducción progresiva (separación de unidades, agrupamiento, identificación y clasificación de elementos), disposición, transformación y obtención de conclusiones verificables.

El nivel progresivo de reducción y estructuración teórica se realizó a través de tres niveles:

Nivel 1: segmentación e identificación de unidades de significado (codificación) y agrupación en categorías descriptivas de los fragmentos de texto con sentido semántico relacionado directamente con el carácter reflexivo desde el punto de vista del informante.

Nivel 2: construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías (dimensión interpretativa del investigador, a partir de los conceptos del primer nivel).

Las tres fases no fueron momentos diferenciados del proceso analítico, sino más bien diferentes operaciones (reducción de datos, disposición de datos y obtención de conclusiones) sobre el cuerpo de datos que configuraron un solo proceso infragmentable, recurrente, inductivo-deductivo y circular. En otras palabras, el proceso de análisis fue concurrente con la recogida de datos, sistemático, ordenado y flexible.

3.5 Aspectos éticos

Con respecto a los criterios de rigor científico, esta investigación se adscribe a los propuestos por (Rojas y Osorio, 2017): dependencia, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, y a los principios éticos de (Ezequiel Emanuel, 2003): valor social, validez científica, proporción favorable del riesgo beneficio, evaluación independiente, consentimiento informado y, por último, el respeto por los sujetos inscritos. Cabe

mencionar que esta investigación tiene la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la UCN (Res. CECFAMED-UCN REV. N° 69/2022).

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS

4.1 Nivel 1: Unidades de significado y categorías descriptivas

La identificación y segmentación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, se realizó mediante dos lecturas. La primera fue de todas las transcripciones, lo que permitió tener una idea global del contenido de estas y conocer los temas nucleares en torno a los cuales se articulaba el discurso de los participantes. En la segunda se hizo la segmentación de los datos para lo cual se utilizó el criterio de tema abordado, por tanto, la segmentación y la codificación de estas se realizaron de modo simultáneo. Es decir, de los temas que aluden las diversas unidades de significado identificadas se extraen las distintas categorías donde se incluyen las unidades de significado. En este proceso se seleccionaron las que eran relevantes para los objetivos del estudio descartando aquellas que no tenían ningún tipo de relación.

El proceso de construcción de categorías fue inductivo, abierto y generativo, utilizando como guía la pauta de entrevista y los objetivos de la investigación. De modo que a medida que se realizaba la segunda lectura en profundidad, a cada unidad de significado relevante se le asignaba un código con el cual se había identificado la categoría a la que se consideraba que la unidad pertenecía y que se correspondía con el tema o tópico que aparecía en el texto.

Al final de este proceso en el Nivel 1 se encontraron 621 unidades de significado relevantes para el estudio agrupadas en 12 categorías descriptivas codificadas las que se distribuyen en 4 tablas, las que se presentan a continuación. En ellas se evidencia el peso

numérico de cada una de las categorías en relación con el total de ellas, mostrando la importancia que tienen para los participantes del estudio.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de unidades de significado de la categoría significado que tiene para los estudiantes ser acompañado por PACE.

Categorías descriptivas codificadas	Unidades de significado	n	%
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Apoyo transición Enseñanza Media/Universidad	36	15,7
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Apoyo Psicólogo	35	15,3
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Enseñar técnicas de estudio	23	10,1
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Talleres	6	2,6
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Planificar tiempo de estudio	5	2,2
AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Apoyo transición online a presencial	4	1,7

AcompañamientoPACE Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico)	Mejorar concentración	1	0,4
AcompañamientoPACE Académico	Progreso académico	30	13,1
AcompañamientoPACE Académico	Tutorías	17	7,4
AcompañamientoPACE Académico	Tener refuerzo	15	6,6
AcompañamientoPACE Académico	Por tutor par (estudiante)	9	3,9
AcompañamientoPACE Académico	Aprendizaje entre pares	5	2,2
AcompañamientoPACE Académico	Ayudantía	4	1,7
AcompañamientoPACE Académico	Por docente (mentor)	4	1,7
Apoyo subsistencia	Dinero	11	4,8
Apoyo subsistencia	Alimentación (tickets de comida)	8	3,5
Ayuda en materiales de estudio	Artículos de librería	10	4,4
Ayuda en materiales de estudio	Libros	3	1,3
Ayuda en materiales de estudio	Implementos computacionales	3	1,3
TOTAL	TOTAL	229	100

Fuente: elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de unidades de significado de la categoría significado que tiene para los estudiantes haber vivido la experiencia de formar parte del PACE.

Categorías descriptivas codificadas	Unidades de significado	n	%
Vivencias en el ámbito académico	Asistencia personalizada	22	13,7
Vivencias en el ámbito académico	Disponer de ayuda	20	12,4
Vivencias en el ámbito académico	No abandonar los estudios	7	4,3

Vivencias en el ámbito académico	Acompañamiento desde Enseñanza Media	5	3,1
Vivencias en el ámbito académico	Soledad académica posterior segundo año	2	1,2
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Tener una familia	18	11,2
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Conocer gente	15	9,3
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Mayor socialización	9	5,6
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Formar parte del PACE	7	4,3
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Apoyo con compañeros del PACE	3	1,9
Vivencias en el ámbito interpersonal social	Apoyo social	2	1,2
Vivencias en el ámbito personal	Buena experiencia	19	11,8
Vivencias en el ámbito personal	Pasarlo bien	14	8,7
Vivencias en el ámbito personal	Esparcimiento	12	7,5
Vivencias en el ámbito personal	Lindos recuerdos	4	2,5
Vivencias en el ámbito personal	Motivación	2	1,2
TOTAL	TOTAL	161	100

Fuente: elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 3. Distribución de frecuencias de unidades de significado de la categoría circunstancias que han incidido para participar en el acompañamiento otorgado por PACE.

Categorías descriptivas codificadas	Unidades de significado	n	%
Características del equipo PACE que favorecen participación	Disposición para ayudar	23	11,2
Características del equipo PACE que favorecen participación	Dan confianza	23	11,2
Características del equipo PACE que favorecen participación	Atención personalizada	18	8,7
Características del equipo PACE que favorecen participación	Empáticos	15	7,2
Características del equipo PACE que favorecen participación	Seguimiento	14	6,8
Características del equipo PACE que favorecen participación	Motivadores	11	5,3
Características del equipo PACE que favorecen participación	Tienen buena comunicación	9	4,3
Características del equipo PACE que favorecen participación	Apoyadores	9	4,3
Características del equipo PACE que favorecen participación	Organizado por áreas	8	3,9
Características del equipo PACE que favorecen participación	Respetuosos	3	1,5
Características del equipo PACE que favorecen participación	Equipo multidisciplinar	6	2,9
Características del equipo PACE que favorecen participación	Alegres	5	2,4

Características del equipo PACE que favorecen participación	Muy buenas personas	4	1,9
Características del equipo PACE que favorecen participación	Responde a necesidades de carreras	3	1,5
Características del equipo PACE que favorecen participación	Inclusivos	3	1,5
Características del equipo PACE que favorecen participación	Visión integral del estudiante	3	1,5
Condicionantes que dificultan la participación	Incompatibilidad horaria	14	6,8
Condicionantes que dificultan la participación	Desconocimiento actividades PACE	5	2,4
Condicionantes que dificultan la participación	Sobrecarga académica	4	1,9
Condicionantes que dificultan la participación	Lista de espera psicólogo	3	1,5
Condicionantes que dificultan la participación	Características personales estudiante (introvertido)	2	1,0
Actitudes del Tutor Par que propicia la participación	Preocupados	8	3,9
Actitudes del Tutor Par que propicia la participación	Buena actitud	6	2,9
Actitudes del Tutor Par que propicia la participación	Motivadores	3	1,5

Condicionantes que facilitan la participación	Flexibilidad horaria Carrera	2	1,0
Condicionantes que facilitan la participación	Tutorías	2	1,0
TOTAL	TOTAL	206	100

Fuente: elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

Tabla 4. Distribución de frecuencias de unidades de significado de la categoría sugerencias de los estudiantes posterior de haber vivido la experiencia de formar parte del PACE.

Categorías descriptivas codificadas	Unidades de significado	n	%
Ámbito recursos humano	Mantener perfil	8	32,0
Ámbito recursos humano	Refuerzo del equipo psicológico	3	12,0
Ámbito Organización PACE	Difusión de actividades	5	20,0
Ámbito Organización PACE	Talleres con diagnóstico de necesidades y metodología activa	3	12,0
Ámbito Organización PACE	Flexibilidad horaria	2	8,0
Ámbito Organización PACE	Inicio temprano de ayudantías	1	4,0
Ámbito infraestructura/espacio físico	Utilizar espacios abiertos	2	8,0
Ámbito infraestructura/espacio físico	Aumentar espacio físico	1	4,0
TOTAL	TOTAL	25	100

Fuente: elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

4.2 Nivel 2: Metacategorías

Representa los núcleos temáticos emergentes o metacategorías que surgen del Nivel 1, para lo cual se realizó un proceso de comparación intercategorías en el que se buscaron

similitudes estructurales y elementos comunes de este análisis, emergiendo 3 núcleos temáticos o metacategorías que representan la realidad estudiada tal como lo describen los informantes claves.

Tabla 5. Metacategorías emergentes y su definición.

	Metacategorías	Definición
1	Componentes vinculados a la experiencia de los estudiantes haber formado parte del PACE	Valoración de la utilidad de la experiencia que perciben los estudiantes de formar parte del PACE en su formación profesional y personal, relacionadas al significado de acompañamiento académico y psicoeducativo, como también al apoyo y ayuda en diferentes ámbitos.
2	Elementos asociados a factores que inciden para participar en el acompañamiento otorgado por PACE	Se refiere a la apreciación que tienen los estudiantes en relación con aspectos que facilitan (equipo PACE, tutor par, flexibilidad horaria, y actitudes del estudiante) y dificultan la participación en el PACE como lo es la condicionante del factor tiempo
3	Sugerencias de los estudiantes para la realización de futuras actividades del PACE	Impresiones de los estudiantes en relación con las actividades realizadas relacionados con aspectos que les gustaría cambiar con respecto a los recursos humanos, organización e infraestructura física.

Fuente: elaboración propia basada en los datos obtenidos en el estudio.

4.3 Nivel 3: Dominio cualitativo

A partir del análisis secuencial y transversal de las metacategorías, emergió un dominio cualitativo, derivado de la negociación de significados e interpretaciones: “Aportes de los estudiantes posterior de haber vivido la experiencia de formar parte del PACE para la

realización de futuras actividades de acompañamiento”, que representa las opiniones del alumnado vinculadas a la vivencia, apreciaciones y circunstancias que incidieron en su experiencia.

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se derivan del primer nivel de análisis expuesto en los resultados. Destaca que los participantes de este estudio asocian el significado que tiene para ellos ser acompañados por PACE, con las dimensiones de AES, específicamente el Acompañamiento Psicoeducativo (apoyo psicológico, social y psicopedagógico) y Académico, identificando además que les otorga apoyo para subsistir y ayuda en materiales de estudio. Al respecto:

Se deja de manifiesto que las funciones del Programa son identificadas correctamente por los estudiantes acompañados (Ministerio de Educación, MINEDUC, Términos de referencia PACE, 2022b).

De los acompañamientos, el Psicoeducativo es el que obtiene mayor relevancia, lo cual es concordante con que las razones que dificultan la progresión académica abordan un conjunto amplio de variables, que a modo general se resumen en causas sociales, económicas, académicos y emocionales (Díaz, 2008); (Brunner et al., 2020), respondiendo en esta categoría a las dos últimas, a través del apoyo para enfrentar la transición de la Enseñanza Media a la Universidad, además de asistencia psicológica y aprender técnicas de estudio. Similar a los distintos programas de orientación de diversas universidades del CRUCH, dirigidos a disminuir el abandono de estudios y el estrés académico (Osorio M., 2019).

En cuanto al acompañamiento académico, lo encontrado se condice con lo planteado por (Vidal-Villa et al., 2021) y (Araneda-Guirriman et al., 2020) en que los estudiantes otorgan mayor significado a las estrategias que conducen a la progresión académica y que además están asociadas con las tutorías realizadas por pares y docentes que participan en PACE. En esta categoría llaman la atención dos aspectos relevantes: los participantes otorgan distintos nombres para las mismas instancias de apoyo, pero tienen claridad de que corresponden al acompañamiento académico, esto se refleja en los discursos al referirse al acompañamiento como tutorías, ayudantías y refuerzo sin mencionar quién la realiza (docente o estudiante par), y otorgan importancia a ser tutorados por pares, esto se puede explicar con lo planteado por Bustos-González (2018), quien refiere que ellos tienen características como son la preocupación, motivación y mantener una buena actitud, además de los mencionados por Loda et al., (2019), Rollman et al., (2023), Nomura et al., (2023), Vidal-Villa et al., (2021), Araneda- Guirriman et al., (2020).

Respecto al significado atribuido a la experiencia de formar parte del PACE, las vivencias son percibidas con igual importancia en tres ámbitos: académico, social y personal, encontrándose una valoración similar entre ellas. En lo académico la asistencia personalizada y disponer de ayuda es fundamental. En lo social, refieren que quienes conforman PACE equivalen a tener una familia, destacan que conocer gente es relevante en la Universidad y les permite tener una mayor socialización. En tanto, en lo personal surge que formar parte de PACE fue una buena experiencia, lo pasaron bien y lo reconocen como un momento de esparcimiento.

Prosiguiendo con las circunstancias que han incidido para participar del acompañamiento se encuentran las características del equipo PACE, siendo estas favorecedoras de la

participación, distribuyendo con un mayor nivel de frecuencia la disposición para ayudar, la confianza otorgada y la atención personalizada entre otras cualidades, con ello se podría estar descubriendo un perfil del profesional que trabaje en el equipo PACE, al respecto, el estudio de Aranda (2022) destaca la importancia que tiene la interdisciplinariedad en el trabajo realizado por PACE para el logro de sus objetivos, lo cual es referido por los participantes al mencionar que están organizados por áreas, existe un equipo multidisciplinar y tienen una visión integral del estudiante.

También destacan las condiciones que dificultan la participación, que se asocian a incompatibilidad horaria dada por actividades académicas propias de la carrera a la que pertenecen principalmente. Vuelve a surgir entre las circunstancias que inciden para participar, las actitudes de los estudiantes pares que participan en tutorías, lo que realza la importancia de contar con estudiantes realmente interesados en realizar este tipo de acciones.

5.2 Conclusiones

Los significados otorgados por los estudiantes al Programa de Acompañamiento a la Educación Superior (PACE) concuerdan con los componentes operativos del propio programa, y las experiencias vividas alcanzan un nivel de significancia similar en los ámbitos académico, social y personal, destacando en el primero el apoyo psicoeducativo y el aprendizaje entre pares.

CAPÍTULO VI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apablaza, F., & Bilbao, G. (2019). Efectividad en procesos del programa de acompañamiento y acceso a la educación superior PACE como política pública en la mejora de las expectativas en el ingreso a la educación superior en el complejo educacional La Reina.

Aranda, V. (2022). Interdisciplinariedad e intersectorialidad en la intervención social. Análisis de modelo de intervención del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Cuaderno de Trabajo Social, 1(19), 217-240. Santiago de Chile: Ediciones UTEM. https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2023/04/Cuaderno_ts-19-Art-9.pdf

Araneda-Guirriman, C. A., Obregón, A. F., Pérez, P. A., & Catari-Vargas, D. A. (2020). Perception of tutored students in the peer tutors program and its relation to academic performance: evidence from northern Chile. Formación universitaria, 13(3), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300019>

Brunner, J., Labraña, J., & Álvarez, J. (2020). Retención en la Educación Superior con foco en la Educación Superior Técnico Profesional. Enfoque de políticas ESTP, 13. https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2021/08/CPCE_13_DIC_EDIT_PDF-1.pdf

Bustos-González, R. (2018). Desarrollo de Competencias Genéricas en Estudiantes que se Desempeñan como Tutores Pares en la Universidad. Revista Colombiana de Educación, (75), 99-117. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00099.pdf>

Castillo, J., Ramaciotti, L., & Venegas, J. (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE).

Cociña, M., Frei, R., Larrañaga, O., Falck, D., Herrera, R., & Silva, V. (2017). Desiguales | Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Publicaciones PNUD (Primera). <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile/>

Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019). Evaluación de impacto del programa PACE.

Díaz, C. (2008) Modelo Conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios Pedagógicos XXXIV, 2: 65-86.

Emanuel E. ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En: Pellegrini A, Macklin R, eds. Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/ OMS; 1999: 33-46.

Espinoza, Ó., y Eduardo González, L., (2010). Policies and Strategies for Equity and Inclusion in Higher Education in Latin America: Experiences and results. 7, 21–35.

Fundación Equitas. (2015). Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad. <http://flacso.org.br/files/2015/08/c%C3%A1tedra-unesco-propedeutico-manual.pdf>

Fuster Guillen, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Glaser BG, Strauss AL. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Gros, A. E. (2017). Alfred Schütz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista mexicana de sociología*, 79(4), 755–784. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032017000400755&script=sci_abstract

Hamui Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). la técnica de grupos focales. *Inv Ed Med*, 2(1), 55–60. www.elsevier.com.mx

Hungler BP, Polit D. (2000). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. 6º ed. México: Mc Graw- Hill Interamericana; 525 -545.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, M. de, & Educación Pública. (1990). Ley 18962 LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA La Junta de Gobierno de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Lima, P., Bisinoto, C., Santos de Melo, N., & Rabelo, M. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 157–178. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701431>

Lissen, E. S., & Bautista, A. S. (2021). Mexico's general higher education act. Quality, social inclusion, gratuity and compulsory nature of higher education: Criteria that sustain an act. En *Revista Española de Educación Comparada* (Número 39, pp. 286–299). Univ Nacional de Educación a Distancia (UNED). <https://doi.org/10.5944/REEC.39.2021.30964>

Loda T, Erschens R, Loenneker H, et al. Cognitive and social congruence in peer-assisted learning - A scoping review. *PLoS One*. 2019;14(9): e0222224. Published 2019 Sep 9. DOI:10.1371/journal.pone.0222224

Miles MB, Huberman M. (1984). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2ª ed. California: SAGE Publications, Inc; 1-15.

MINEDUC. (s. f.). Acceso Educación Superior. Portal PACE. <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>

Ministerio de Educación. (2022a). Reporte N°1 DIVIA: ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ESTUDIANTE PACE. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf

Ministerio de Educación. (2022b). Términos de Referencia 2022. PROGRAMA PACE. <https://proyectosdfi.udec.cl/wp-content/uploads/2021/12/TdR-PACE-2022.pdf>

Ministerio de Hacienda (2014). Ley 20.798.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1071475>

Nomura O, Abe T, Soma Y, Tomita H, Kijima H. (2023) Effect of problem-based learning tutor seniority on medical students' emotions: an equivalence study. *BMC Med Educ.* 2023;23(1):419. DOI:10.1186/s12909-023-04416-9

Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293–299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33963459007>

Osorio, M. (2019). Orientación en la Educación Superior en Chile. En Centro de Aprendizaje Campus Sur. Universidad de Chile, Modelo de Orientación para el Aprendizaje en Educación Superior. (pp 40 – 41) Andros Impresores. 2da Ed.

Rojas, X. & Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36. https://www.researchgate.net/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa

Rollmann I, Lauter J, Kuner C, et al. (2023). Tutors' and Students' Agreement on Social and Cognitive Congruence in a Sonography Peer-assisted-learning Scenario. *Med Sci Educ.* 2023;33(4):903-911. DOI:10.1007/s40670-023-01814-y

Román, G. (2010). Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile. <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASHddfe.dir/Contexto%20experiencias%20e%20investigaciones%20sobre%20los%20programas%20propedeuticos%20en%20Chile.pdf>

Serpa, G. R., & Falcón, A. L. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 291–316. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701783>

Signorini, V. (2019). "Evaluación de Impacto Programa de Acompañamiento y acceso a la educación superior. PACE.

Ulin P., Robinson E., & Tolley E. (2006). Investigación aplicada en salud pública.: Métodos cualitativos. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/729/9275316147.pdf>

Universidad Católica del Norte. PACE. <https://pace.ucn.cl/pace-ucn>

Universidad de Santiago de Chile (s.f). Propedéutico, Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP). <https://www.paiep.usach.cl/proped%C3%A9utico>

Vidal-Villa A., Flores-Espina L., Espinoza-Alarcón E., Seguel-Palma F., Godoy-Pozo J. (2021). Aprendizaje asistido por pares en la formación clínica de pregrado: percepción de tutores y tutorados. *FEM* (Ed. impresa) 24(4): 167-171. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.244.1132>