

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO QUE PROMUEVE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES QUE ACCEDEN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO A TRAVÉS DE VÍAS INCLUSIVAS.

Línea Temática: Prácticas de integración en educación superior para la reducción del abandono – Práctica.

Natalia Fernández Martínez, Universidad Alberto Hurtado, namartinez@uahurtado.cl

Fabián Pulgar Umaña, Universidad Alberto Hurtado, fpulgar@uahurtado.cl

Soledad Romero Contreras, Universidad Alberto Hurtado, sromero@uahurtado.cl

Resumen

Se presenta un Modelo de Acompañamiento para estudiantes universitarios de primeros años, que promueve la persistencia, en espacios de equidad e inclusión. El modelo se basa en las acciones del componente de Acompañamiento en la Educación Superior del Programa PACE de la Universidad Alberto Hurtado, que responden a los Términos de Referencia propuestos por el Ministerio de Educación y a las necesidades de la propia institución. Para su diseño se rescataron experiencias de otras instituciones, en tres dimensiones: acompañamiento académico, acompañamiento psicoeducativo y tutorías de acompañamiento integral. Estas, se vinculan mediante un trabajo colaborativo, en un ciclo anual compuesto por cuatro fases: Admisión, matrícula e inducción; Diagnósticos AES UAH; Acompañamiento integral; Evaluación del acompañamiento. Las actividades son monitoreadas por el Sistema de Alerta Temprana propio de AES UAH. Los resultados muestran que, durante los años 2019 y 2020, los porcentajes de retención de las cohortes ingresantes estuvieron por sobre el 90%, disminuyendo en 2021 y 2022, a causa de la Pandemia. De los estudiantes que permanecen, las tasas de participación en las actividades están por sobre el 90% y se observa que, si bien en el primer semestre reprueban algunos cursos, logran superar esa primera barrera en los semestres siguientes.

Descriptores o Palabras Clave: Permanencia - Acompañamiento Académico - Acompañamiento Psicoeducativo - Tutorías entre Pares - PACE.

Antecedentes

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) busca permitir el acceso a la educación superior (ES) a estudiantes de enseñanza media provenientes de establecimientos educacionales públicos, mediante el aseguramiento de cupos y la implementación de acciones de preparación y apoyo permanente. Los objetivos del programa son: i) Asegurar la preparación de estudiantes provenientes de la educación escolar pública, que cursan III y IV medio en alguno de los establecimientos educacionales PACE. ii) Asegurar el acceso y el acompañamiento académico y psicoeducativo de las y los estudiantes PACE que resulten habilitados y se matriculen en algunas de las Instituciones de Educación Superior (IES) PACE en convenio⁵¹.

⁵¹Información extraída del sitio web del Ministerio de Educación (MINEDUC): <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>



Cada año, las IES reciben los “Términos de Referencia” por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), los que corresponden al marco para la implementación técnica del programa. En este documento se señala que el componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) debe encargarse de la implementación de acciones de acompañamiento, dirigidas a los estudiantes PACE-habilitados matriculados, en sus primeros dos años de formación, para facilitar su progreso, permanencia y titulación. Para llevarlo a cabo, AES se organiza en cuatro subcomponentes: i) Admisión y matrícula; ii) Inducción y diagnóstico; iii) Acompañamiento Académico y iv) Acompañamiento Psicoeducativo. A partir de estos, se implementan dispositivos de acompañamiento académico y psicoeducativo, los que se vinculan en un proceso de enseñanza para trabajar con los estudiantes, de manera integral. El diseño de los apoyos surge de los resultados del diagnóstico inicial, cuya evolución se va observando a partir de la información que otorgan los sistemas de monitoreo y alerta temprana⁵² (MINEDUC, 2022).

Es importante señalar que, en otras IES, AES está alojado en unidades de acompañamiento estudiantil institucionales. En el caso de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), es con la llegada de la primera cohorte PACE, en 2017, que comienzan las discusiones internas para definir la mejor vía para generar espacios de acompañamiento en pro de la permanencia de estos estudiantes, siendo AES una de las primeras iniciativas de acompañamiento estudiantil que ha logrado mantenerse en el tiempo e ir desarrollando un modelo propio. La experiencia del equipo ha permitido identificar que para que este grupo de estudiantes pueda desenvolverse de manera efectiva en la ES, es necesario contar con trayectorias formativas diversas, que sean coherentes con su contexto y necesidades específicas.

Así, con el pasar de los años y a partir de los análisis realizados por AES, se logró identificar que la mayoría de las dificultades declaradas por los estudiantes son una combinación entre aspectos académicos (brechas de contenidos y desarrollo de habilidades para la ES) y aquellas de carácter psicoeducativo, relacionadas con la regulación de sus procesos de aprendizaje, desarrollo de la autonomía y gestión de aspectos emocionales, creencias y formas de pensar. Es decir, se trata de dificultades complejas que integran, de diversas maneras y según cada caso, aspectos cognitivos y metacognitivos que se aterrizan en situaciones de aprendizaje disciplinar.

Estos antecedentes permiten problematizar las decisiones que está tomando la institución en su camino a la construcción de una universidad que asegure aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. En este escenario AES de PACE UAH, asumió el desafío de desarrollar un **modelo de acompañamiento** que se haga cargo de las necesidades de los estudiantes, **desde una perspectiva integral** y mediante el diseño de una ruta de aprendizaje que responda a las particularidades que enfrentan los estudiantes en sus carreras, y que, a su vez, considere hitos indispensables para acompañar y promover la inducción, participación y el desarrollo de la autonomía necesaria para tomar decisiones, participar activamente de su formación profesional y conducir sus trayectorias educativas, acorde a sus necesidades personales. De esta manera, las sesiones de acompañamiento académico y psicoeducativo se desarrollaron a partir de *microprocesos*, metodología desarrollada por el equipo, que corresponde a procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en períodos

⁵² Los “Términos de Referencia”, es un documento oficial que el Ministerio de Educación envía anualmente a las IES pertenecientes a PACE.



de tiempo acotados (hasta 3 semanas), en los que se busca responder a una necesidad sentida del estudiante, vinculada al desarrollo de habilidades transversales y específicas y a la comprensión, producción, apropiación y uso del conocimiento técnico de cada carrera. Lo anterior, fue permitiendo orientar el modelo de acompañamiento que se presenta y que, actualmente, está en proceso de institucionalización, liderado por la Vicerrectoría Académica de la UAH.

Objetivo: Presentar el Modelo de Acompañamiento de AES PACE UAH, para estudiantes de primeros años, que ingresan a la Universidad mediante vías de acceso inclusivas y que promueve la persistencia, procurando espacios de equidad e inclusión

Presentación y descripción del modelo

El modelo AES, considera cuatro momentos (fases) y tres dimensiones del acompañamiento: i) Acompañamiento Académico, ii) Acompañamiento Psicoeducativo y iii) Tutorías de Acompañamiento integral. Estas dimensiones se someten a rigurosos ciclos de monitoreo a través de un Sistema de Alerta Temprana (SAT) propio de AES UAH, que considera resultados académicos y variables personales implicadas directamente en el progreso de los estudiantes.

Dimensiones del modelo

i) El **Acompañamiento Académico** se basa en enfoques socio constructivistas (Hernández, 2008; Resnick, 1996; Rosas y Sebastián, 2008; Vygotsky, 2009) didácticos (Rodríguez, 2022) y de evaluación formativa. Trabaja con las trayectorias formativas de los estudiantes y sus necesidades académicas específicas, en miras a su tránsito a las comunidades disciplinares (Carlino 2001, 2002, 2003, 2005; Carrasco et al., 2013; Di Stefano et al., 2004). Este acompañamiento comienza su implementación en 2019, mediante talleres generales y mentorías de acompañamiento específico (Fernández y Pulgar, 2019). A partir de las evaluaciones realizadas, se transita hacia las mentorías académicas, cuyo objetivo es propiciar el desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos y habilidades específicas necesarias para desenvolverse en la universidad. Se trata de espacios de aprendizaje co-construidos y auténticos en los que se trabaja, de manera diferenciada, con cada disciplina y a partir de los procesos académicos de cada estudiante. Por esta razón, se ofrecen distintas modalidades de mentoría: individual, grupal y colaborativa. En esta última, los profesionales del equipo académico se vinculan con profesionales del equipo psicoeducativo y con tutores de acompañamiento integral (TAI).

ii) El **Acompañamiento Psicoeducativo**, que transitó en periodos como la Pandemia, a focos más psicosociales, retoma el sentido de promover estrategias para la gestión autónoma del aprendizaje de los estudiantes (Daura, 2010; Nuñez et al, 2006; Pintrich, 2004). Este modelo se sitúa desde enfoques socio cognitivistas, que integran procesos cognitivos y motivacionales (Pintrich en Daura, 2010), con el fin de propiciar la adaptación a la vida universitaria. Se fomenta el autoconocimiento de los recursos desarrollados en la trayectoria educativa, por medio de estrategias de orientación, para potenciar el desarrollo de recursos personales, en el contexto académico. Además, se realiza un trabajo preventivo, mediante espacios como encuentros entre estudiantes con experiencias de vida similares, para abordar temáticas que les proporcionen herramientas para su persistencia. El modelo dispone de un enfoque orientador que se implementa a través de asesorías psicoeducativas dirigidas a profesionales del equipo académico (mentores) y a los TAI.



iii) Finalmente, el modelo de **tutorías de acompañamiento integral** (TAI) es diseñado a partir de la búsqueda de experiencias exitosas de acompañamiento entre pares, como el modelo de mentoría desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid (Alonso y Calles, 2008; Alonso et al., 2009; Alonso et al., 2011). Este, supone el intercambio interpersonal entre un alumno de curso superior que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios estudiantes de nuevo ingreso. Además, el modelo busca reducir la distancia que a veces se crea entre tutor y tutorado, lo que se logra al ser ambos de la misma carrera, generando un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación, en todos los niveles, se produzca de manera satisfactoria y empática (Álvarez y González, 2005). Finalmente, se considera el Modelo Pedagógico de la UAH para dar sentido a la formación continua del equipo TAI. Actualmente, todo el equipo AES se vincula con el equipo TAI, tanto en trabajo colaborativo como en la participación de los encuentros quincenales de formación continua (Fernández, 2022)

Fases del Modelo

El modelo AES UAH considera el calendario académico institucional y las etapas de admisión y matrícula. A partir de esto, se diseña una serie de actividades que se implementan en cuatro fases: i) Admisión, matrícula e Inducción, ii) Diagnóstico iii) Acompañamiento integral y iv) Evaluación del acompañamiento. Las fases i y ii se implementan los primeros semestres con estudiantes de primer año o reincorporaciones (estudiantes que han estado fuera de la institución por más de un año académico), las fases iii y iv se implementan todos los semestres.

En la siguiente figura se representa el Modelo de acompañamiento con sus fases y líneas de acción:

Figura 1: Modelo de acompañamiento AES UAH

DIMENSIÓN		ACOMPANIAMIENTO ACADÉMICO	ACOMPANIAMIENTO PSICOEDUCATIVO	TUTORÍAS DE ACOMPANIAMIENTO INTEGRAL
FASE				
Primer semestre	Admisión, matrícula e Inducción	- Matrícula integral - Jornada Inducción adultos significativos - Escuela de Verano		- Asistencia en matrícula integral - Escuela de formación inicial - Jornada TAI-estudiantes
	Diagnóstico	Diagnóstico AES UAH matemática, Alfabetización académica y uso de Herramientas Digitales	Encuesta de caracterización y Ciclo de entrevistas de profundización Individuales	Primera sesión de tutoría y levantamiento de información entre pares.
	Acompañamiento integral	Implementación de Planes de acompañamiento integral que involucren las 3 dimensiones.		
	Evaluación del acompañamiento	Formulario de satisfacción del acompañamiento integral		Evaluación 360 TAI
Segundo semestre	Acompañamiento integral	Implementación de Planes de acompañamiento integral que involucren las 3 dimensiones.		
	Evaluación del acompañamiento	Formulario de satisfacción del acompañamiento integral		Evaluación 360 TAI
SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA				

Como se observa, las tres dimensiones del acompañamiento funcionan de manera integrada y son articuladas por la información que entrega SAT. Así, los apoyos que se disponen son abordados desde ambos subcomponentes, se articulan en colaboración y buscan fomentar el



desarrollo integral de los estudiantes. Además, el equipo TAI se vincula con ambos subcomponentes, en acciones planificadas con todo el equipo AES.

i) Admisión, matrícula e inducción: esta fase se implementa, mediante un Plan de Inducción a la Universidad que considera las acciones que van desde los resultados de la postulación a la UAH, hasta el acompañamiento integral de AES, en el proceso de admisión y matrícula. Los objetivos del plan se llevan a cabo en cuatro ejes: entrega de información al estudiantado y su núcleo familiar; presentación del equipo profesional AES y las actividades del programa; conocimiento de la institución, carrera y casa de estudios; vinculación con los TAI. Estos se articulan en 3 actividades: Actividad con adultos significativos; Escuela de Verano; Actividad de Vinculación con TAI (Fernández et al., 2022)

ii) Diagnóstico: esta fase busca identificar las características de cada estudiante al momento de ingresar a la ES, considerando aspectos personales, sociales, económicos, académicos y psicoeducativos. Si bien, la UAH aplica instrumentos de diagnóstico institucionales, los resultados llegan hacia el final del primer semestre, por lo que AES no puede contar con esta información para diseñar el acompañamiento. Por esta razón, se aplican 5 instrumentos de diseño propio, para medir habilidades centrales y fundamentales para un desempeño efectivo en la ES. En la dimensión académica se evalúan competencias en lenguaje y matemática y el uso de herramientas digitales básicas, consideradas como fundamentales y transversales a la formación universitaria. Desde lo psicoeducativo, se aplica una encuesta de caracterización y una entrevista individual, con el fin de recoger información clave que permita profundizar en las necesidades y requerimientos que representen un factor de riesgo para la persistencia. La evidencia recogida es evaluada mediante instrumentos diferenciados, para 1er y 2do año, diseñados por el equipo en el año 2019 y reajustados al final de cada segundo semestre. Esta información es utilizada para establecer tres grupos de estudiantes, según la prioridad de acompañamiento que manifiesten a comienzos de semestre. Luego, se diseña un Plan de Acompañamiento Integral (académico-psicoeducativo) para cada estudiante, en el que se les propone una ruta de aprendizaje específica, según sus resultados en el diagnóstico.

iii) Acompañamiento integral: Los instrumentos de evaluación de cada subcomponente miden las habilidades cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que son fundamentales para la formación universitaria. Los instrumentos se articulan en niveles de progreso, cuyos indicadores más altos condensan todos los aprendizajes y habilidades necesarias para el egreso y titulación oportuna. Es decir, se trata de un proceso de acompañamiento integral de dos años de duración, pero que proyecta sus acciones hacia el final de la carrera. Por esto, se espera que el general de los estudiantes, al final del acompañamiento, alcancen los niveles medios de los instrumentos de evaluación, lo cual significa que desarrollaron las competencias necesarias para persistir en la ES, de manera autónoma, desde su tercer año en adelante. De esta manera, los microprocesos son el aterrizaje pedagógico y psicopedagógico de cada uno de los aspectos que componen los criterios y dimensiones de los instrumentos de evaluación utilizados en la segunda fase.

Esta noción responde a una lógica de vinculación con las actividades curriculares y se hace cargo de las diversas realidades de los estudiantes, con el fin de fomentar el desarrollo de competencias generales y disciplinares, que les permitan hacerse cargo de su aprendizaje, a lo largo de su trayectoria formativa. Este modelo comprende que los procesos de aprendizaje se dan de forma independiente a las intervenciones pedagógicas externas. Es decir, los estudiantes están



continuamente incorporando aprendizajes en sus respectivas carreras, por lo que las intervenciones que se realizan desde PACE buscan integrarse a dicho proceso. Esto implica utilizar, como objeto de enseñanza, los contenidos, evaluaciones, sucesos, etc., que forman parte del quehacer académico cotidiano de los estudiantes.

Los aspectos antes señalados son fundamentales para la planificación del acompañamiento, dado que permiten identificar escenarios auténticos que sean coherentes con las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la participación en el acompañamiento PACE es voluntaria y se realiza en horas extracurriculares, por lo que la sistematicidad y asistencia a procesos largos resulta poco efectiva. El equipo ha identificado que la significación del aprendizaje, desde la vereda del estudiante, se construye desde la sensación de utilidad y usabilidad de lo aprendido en las sesiones de acompañamiento, en su quehacer académico diario. Por esto, el modelo busca implementar acciones que sean coherentes a los ritmos y a la relación que tienen los estudiantes con el aprendizaje. Así, dado que estos viven procesos de aprendizaje autónomo dentro de su comunidad disciplinar, las acciones de acompañamiento tienen valor solo cuando existe un espacio de aprendizaje que responda una necesidad sentida, en un tiempo acotado y enfocado en el desarrollo de herramientas utilizables a corto plazo.

iv) Evaluación del acompañamiento: para la evaluación se consideran distintas vías de recogida de información. En primer lugar, se aplica una evaluación 360 al equipo de TAI que considera: una autoevaluación, la evaluación de los estudiantes tutorados a su TAI, una evaluación del TAI a sus estudiantes y una evaluación del profesional a cargo del equipo a cada TAI. En segundo lugar, se aplica una encuesta de satisfacción a los estudiantes acompañados, en la que se evalúa toda la oferta de actividades académicas y psicoeducativas de acompañamiento. En el formulario de evaluación se utiliza una escala Likert en cuatro niveles (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo). Los resultados se analizan en reuniones de cierre de semestre con el equipo AES y son considerados en futuros diseños.

Sistema de alerta temprana de AES UAH y la interacción de las dimensiones.

AES diseñó un Sistema de Alerta Temprana (SAT), que permite el monitoreo en tiempo real del acompañamiento. Se trata de un instrumento de revisión periódica que permite identificar problemáticas emergentes y permanentes, en distintos niveles, y abordarlas según las necesidades específicas de cada estudiante, en el plazo de una semana. El sistema exige la recolección constante de información, dividida en 3 etapas que se repiten cada semestre:

i) **Antes de ingresar a la ES:** se extrae información académica relevante para comprender el nivel de desarrollo con el que ingresan los estudiantes: trayectoria educativa, Puntajes pruebas de ingreso universitaria y resultados del diagnóstico interno de AES ii) **Durante el semestre:** se recoge información sobre el avance en diversos aspectos, la que se registra en la bitácora TAI y de los profesionales. Esto permite visualizar las actividades en las que participa cada estudiante, sus problemáticas, trabajos diferenciados, etc. Además, hace posible tomar decisiones durante la implementación en pos del bienestar de los estudiantes iii) **Después de terminar el semestre:** se sistematiza y contabiliza la participación en los dispositivos de acompañamiento y se extraen calificaciones finales de cada curso del semestre de la plataforma institucional de la UAH.

Resultados de la implementación del Modelo de acompañamiento AES UAH



Como se mencionó a lo largo de este trabajo, todas las fases y dimensiones del acompañamiento fueron evaluadas por el equipo profesional y por los estudiantes, cada fin de semestre, con el fin de realizar mejoras y ajustes para el ciclo siguiente. Desde el primer año de implementación del actual modelo presentado, en 2019, hasta la fecha, se ha podido observar que los estudiantes que avanzan curricularmente y que, en definitiva, permanecen en la ES, han tenido una participación activa en los dispositivos de acompañamiento que ofrece el programa, durante sus dos primeros años de formación. Estos resultados, se desprenden de los datos obtenidos en los análisis realizados por Fernández et al. (2022) sobre el avance curricular y porcentaje de retención de la cohorte 2019 que ingresó a la UAH vía cupo PACE, los cuales han marcado una tendencia en las cohortes posteriores.

En primer lugar, se visualiza que los estudiantes que permanecen, en su mayoría participan del 100% de las actividades de inducción. En segundo lugar, los diagnósticos académicos y psicoeducativos han permitido localizar problemáticas transversales que van repitiendo año a año, lo que indica que, en general, las condiciones de ingreso entre los estudiantes del programa son similares y por tanto, se entiende que no existen grandes diferencias en las brechas y barreras que presenta el estudiantado: en general provienen de formación técnico profesional; estudian con gratuidad y otros beneficios estatales socioeconómicos; y pusieron a la UAH entre sus primeras 2 preferencias al momento de postular. En tercer lugar, la participación del acompañamiento parece ser un factor definitorio para la permanencia en la educación superior, dado que, según los datos recolectados de la cohorte 2019 y comparados con los de 2020, 2021 y 2022, los estudiantes que continúan en la universidad asistieron sistemáticamente a los acompañamientos de AES.

En cuarto lugar, el avance curricular del estudiantado que participa del programa tiene un comportamiento estándar: a medida que avanzan los semestres los estudiantes que participan en el programa suben su rendimiento, recuperan ramos reprobados y adelantan otras asignaturas. Para desplegar el avance curricular del grupo estudiado, se estandarizó con valores unitarios cada ramo para cada estudiante. Luego, se generó un indicador de aprobación individual, a partir de la relación porcentual entre cursos aprobados e inscritos (Fernández et al., 2022). Finalmente, las evaluaciones que se aplican al final de cada semestre y que buscan identificar la percepción del estudiantado sobre el acompañamiento que recibió, han marcado tendencia, a lo largo de los años, en aspectos que desde el modelo AES UAH, se consideran centrales: a) conocí en detalle mis Planes de Acompañamiento (acciones y plazos) b) la información entregada por PACE fue útil para adaptarme a mi 1er año c) recibí atención individual atinente y efectiva en cuanto a las dificultades y/o necesidades que presenté durante el año. d) la información entregada por PACE fue útil para enfrentar mi segundo año. e) Las atenciones individuales dieron respuesta a mis necesidades. En general, los estudiantes que avanzan curricularmente y permanecen en la E.S responden a cada una de estas afirmaciones con el nivel más alto de aprobación (muy de acuerdo).

Conclusiones

La implementación del modelo AES ha tenido un impacto positivo en los estudiantes que persisten en la UAH. Sin embargo, es pertinente problematizar qué sucede con aquellos que no participaron activamente o que tuvieron una participación nula. Si bien, los estudiantes con baja adherencia al programa no necesariamente abandonan la E.S, su avance curricular y desempeño es menor, lo cual puede impactar en el tiempo de titulación e incluso en un posible abandono en años superiores. En este sentido, es importante destacar que los acompañamientos de AES son



voluntarios y no tienen reconocimientos en calificaciones ni en creditaje, lo cual ha impactado en la participación ya que los estudiantes priorizan otras actividades que, si tienen validación en la institución, por lo que se transforma en un desafío la institucionalización de estos dispositivos y el reconocimiento por las unidades académicas de la participación de los estudiantes. Quienes sí participan, nos dan luces de la motivación que podría sustentar tal compromiso y participación en los dispositivos, es más, hemos observado que estudiantes de cohortes anteriores (desde la 2017) y que tuvieron una alta tasa de participación en los dispositivos de acompañamiento, suelen seguir vinculados al programa como tutores de acompañamiento integral, monitores de postulación o matrícula o, en pocos casos, a través de su práctica profesional en algún subcomponente de PACE.

Referencias

- Alonso, M. A. y Calles, A. Ma. (2008). La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 1, 13-26.
- Alonso, M. A.; Sánchez, C.; Macías, J. y Calles, A. Ma. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 153-170.
- Alonso, M. A.; Sánchez, C y Calles, A. Ma. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 485-501.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128.
- Candia, E., Mora, J. N., Valdebenito, F. B., Villablanca, M. M. y Vega, F. A. (2018). Modelo de acompañamiento UDEC a estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad. *Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IX-CLABES)*, 621-628.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*.
- (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16
- (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- (2005). *Enseñar, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Daura, F. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. In *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-17.
- Fernández, N. (2022). Implementación del Ciclo de tutorías de acompañamiento integral para disminuir el abandono de estudiantes PACE. *Doceava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (XI-CLABES)*.
- Fernández, N., Pulgar, F. (2019). Talleres y mentorías de acompañamiento académico, como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la universidad Alberto Hurtado. *Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IX-CLABES)*, 945-954
- Fernández, N., Pulgar, F., Fuentes, C., Vergara, R. (2022). Caracterización de las trayectorias académicas universitaria de abandono y persistencia de la cohorte 2019 que ingresa a la Universidad Alberto Hurtado vía cupo PACE. *Doceava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (XI-CLABES)*.
- Gonzalez, M., Cortes, N., & Aguilar, A. (2020). Equidad e inclusión universitaria: modelo UACH para la vinculación temprana, acceso y permanencia estudiantil. *Novena Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IX-CLABES)*, 547-555.
- Hernández, R. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Pintrich, P. (2004). Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa* 16, 385-407.
- Rodríguez, M. (2002). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Biblioteca Nueva
- Reyes Espinoza, K. A. (2020). Experiencia de la primera generación de estudiantes pace en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para una política pública de acceso y permanencia. *Novena Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (IX-CLABES)*, 1286-1294.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. De Bolsillo.

