



Dirección de Extensión

VICERRECTORÍA DE VINCULACIÓN
CON EL MEDIO

Necesidades culturales establecimientos PACE 2025

INFORME DE RESULTADOS



Dirección de Extensión
Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
Universidad Tecnológica Metropolitana
2025

Necesidades culturales establecimientos PACE 2025

INFORME DE RESULTADOS

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana
Vicerrectoría de Vinculación con el Medio

Calle Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1488, Santiago, Chile
Metro La Moneda
(56-2) 787 77 50
editorial@utem.cl
www.utem.cl
www.vinculacion.utem.cl

Dirección de Extensión de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
Laboratorios de Gestión Cultural Territorial
Universidad Tecnológica Metropolitana

Instagram: @extensionutem
Facebook: Laboratorios de Gestión Cultural Territorial UTEM
Correos electrónicos: extension@utem.cl labcultural@utem.cl

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Responsable del estudio: Carla Ibacache Calderón
Investigadora principal y analista de investigación: Camila Gutiérrez Segura
Ayudantes de investigación: Raúl Castro, Saray Díaz y Rosa Aedo

EQUIPO DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN

Directora de Extensión: Nicole Fuentes Soto
Coordinadora de Desarrollo Cultural: Soledad Vidal Vergara
Coordinadora de Gestión Cultural Territorial: Carla Ibacache Calderón
Coordinadora de Programación y Producción: Daniela Olmos García
Equipo Gestión Cultural Territorial: Camila Gutiérrez, Ari Rojas y Rocío Arriaza
Equipo Programación y Producción: Leslie Osorio, Catalina Azocar, Ximena Bascuñan y Nicolás Vergara
Equipo Comunicaciones: Cynthia Oliva, Javiera Yañez
Equipo de edición: Yerko Martínez Velásquez

© Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su recopilación en un sistema informático y su transmisión en cualquier forma o medida (ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro o por otros medios) sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright.

Primera edición, enero de 2026.



Dirección de Extensión

VICERRECTORÍA DE VINCULACIÓN
CON EL MEDIO

Necesidades culturales establecimientos PACE 2025

INFORME DE RESULTADOS

Dirección de Extensión
Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
Universidad Tecnológica Metropolitana
2026





Imagen 1: Proceso participativo intercomunal.

Fuente: Repositorio Equipo de Comunicaciones Dirección de Extensión UTEM.

Con el propósito de fortalecer nuestro vínculo con las comunidades locales y proyectar una agenda de trabajo colaborativa para los próximos cinco años, la Universidad Tecnológica Metropolitana llevó a cabo el **Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025**. Este proceso, impulsado por la Dirección de Extensión, constituye una expresión concreta de nuestra Política de Vinculación con el Medio, reafirmando el carácter público de la UTEM y nuestro compromiso de contribuir al desarrollo integral del territorio a través de acciones pertinentes, significativas y sostenibles.

La vinculación con el entorno no es un ejercicio accesorio, sino una función sustantiva de las instituciones públicas. Como plantea Burton Clark (1998), “las universidades se fortalecen en la medida en que son capaces de construir una relación activa con su entorno, movilizándolo conocimiento y recursos para responder a desafíos reales”. Esta idea, plenamente vigente, orienta nuestro quehacer y fundamenta la necesidad de contar con diagnósticos sólidos que guíen una planificación estratégica a largo plazo.

Origen y evolución del modelo

La versión 2025 de este levantamiento convocó a 20 comunas de la Región Metropolitana, continuando un camino iniciado en 2021, cuando la UTEM implementó por primera vez un modelo territorial mediante los *Laboratorios de Gestión Cultural Territorial*. Esta metodología, diseñada simultáneamente como instrumento de investigación y acción, buscó reconocer necesidades específicas del entorno y, desde ahí, generar respuestas articuladas entre nuestras unidades académicas, profesionales y los actores comunales. En ese primer ciclo se abarcaron 20 comunas, instalando un precedente para la colaboración sistemática que hoy nos convoca.

Desde entonces, esta estrategia ha evolucionado hacia un modelo de planificación de largo plazo, guiado por el diálogo permanente, la participación inclusiva y la cocreación de soluciones. La literatura en gestión universitaria destaca precisamente esta dimensión: como señala Benneworth (2018), “las universidades generan mayor valor público cuando crean espacios relacionales donde los distintos actores pueden definir juntos los problemas y colaborar en su resolución”. Este principio ha orientado las mejoras del modelo UTEM durante estos años.

Metodologías participativas y valor público

La pertinencia es el eje central de nuestra acción. Y la pertinencia —como coinciden autores como Paulo Freire— no se construye desde arriba, sino desde el encuentro: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los seres humanos se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. Esta mirada dialógica, aplicada al trabajo territorial, nos invita a reconocer que ningún diagnóstico es completo si no incorpora las voces, experiencias y prioridades de quienes habitan los territorios.

En un contexto donde la ciudadanía exige participar activamente en la toma de decisiones, este tipo de metodologías adquiere una relevancia particular. Según la Encuesta Nacional de Participación Ciudadana (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2022), un **68% de las personas declara que las instituciones públicas deberían incorporar más mecanismos de escucha y participación**, y un **61% señala que la colaboración con organizaciones sociales fortalece la confianza institucional**. Estos datos refuerzan la necesidad de procesos como el que hoy presentamos, que se basan en la escucha activa y el diálogo horizontal.

El Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025 contempló trabajo en terreno, el fortalecimiento de redes colaborativas y la orientación de futuras acciones de vinculación con foco preferente en las comunas participantes. Todo ello con el objetivo de democratizar el acceso a oportunidades culturales, científicas y tecnológicas, y de apoyar el desarrollo de capacidades de gestión cultural en equipos municipales y organizaciones sociales.

Una trayectoria que ya muestra resultados

Este hito marca el inicio de una nueva etapa en un trabajo conjunto que ya ha mostrado resultados concretos:

- Actividades culturales universidad–territorio,
- Experiencias formativas y mentorías activas,
- Programas de capacitación abiertos y gratuitos,
- Insumos para investigaciones aplicadas,
- y fortalecimiento del ecosistema cultural a partir de la colaboración con distintos actores locales.

Estas acciones no solo han contribuido a los territorios, sino también a la misión formativa y social de la UTEM, generando aprendizajes que enriquecen a docentes, estudiantes y equipos profesionales.

La participación de las comunas ha sido fundamental para el desarrollo de este proceso. Agradecemos profundamente la confianza que autoridades locales y equipos técnicos han depositado en nuestra universidad. Su colaboración ha permitido construir una metodología que, además de aportar insumos valiosos para la planificación comunal, fortalece la articulación de los equipos municipales con sus propias comunidades y con otros servicios e instituciones del Estado.

Como señala la UNESCO (2021), “las universidades públicas son actores estratégicos para el desarrollo territorial cuando logran articular conocimientos, capacidades y vínculos duraderos con sus comunidades”. Con este levantamiento, la UTEM reafirma esa convicción y asume el desafío de seguir construyendo una vinculación con el medio activa, dialogante y transformadora.

Todo este encuadre es el espíritu de la excelencia que rige además a todas las universidades y hoy más que nunca nuestra universidad trabaja bajo un Plan de Desarrollo Institucional, cumpliendo los estándares de calidad impuestos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que moviliza ejes de trabajo donde la Vinculación con el Medio aparece como una bisagra de las funciones académicas, de investigación y extensión.

Este informe no es un cierre, sino una apertura: la base para una agenda programática que orientará nuestra acción durante los próximos cinco años, guiada por la pertinencia, la colaboración y el compromiso con el territorio, pero sobre todo el compromiso del rol estatal y público.



Nicole Fuentes Soto
Directora de Extensión
Universidad Tecnológica Metropolitana

ÍNDICE

Palabras Directora de Extensión	7
Índice	10
Introducción	12
 Primera Parte: Antecedentes y Contextualización	 15
I. Levantamiento de necesidades como expresión de la Política de VcM	17
II. La Dirección de Extensión y los establecimientos educacionales	18
III. Antecedentes programa PACE	20
IV. Antecedentes PACE UTEM	28
 Segunda Parte: Marco Conceptual	 32
I. ¿Qué entendemos por Cultura?	35
II. ¿Qué son las Necesidades culturales?	36
III. ¿Por qué es importante la participación estudiantil?	37
IV. ¿Por qué es importante el trabajo asociativo en cultura?	38
V. ¿Por qué hablar de interculturalidad?	39
VI. ¿Por qué es importante la Educación Cultural?	41
VII. ¿Por qué es importante construir una educación situada con foco en los territorios?	43
 Tercera Parte: Metodología	 46
I. Investigación-acción y co-creación	48
II. ¿Quiénes participaron?	49
III. Instrumentos de levantamiento de información	51
A. Encuesta a estudiantes	51
B. Tablero interactivo "Cartelera cultural estudiantil"	51
C. Árbol de problemas con funcionarios/as	53
D. Tablero interactivo con funcionarios/as	55
IV. Sobre el análisis de información	56
A. Procesamiento de información cuantitativa	56
B. Criterios para el análisis de información cualitativa	56

Cuarta Parte: Hallazgos	61
I. El desarrollo cultural desde la perspectiva de funcionarios colegios PACE	63
A. <i>¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el desarrollo cultural en los establecimientos educacionales?</i>	64
B. <i>¿Qué acciones se pueden tomar para resolver las problemáticas?</i>	66
II. El desarrollo cultural desde la perspectiva desde la perspectiva de sus estudiantes	68
A. <i>Resultados Primera Encuesta de Necesidades Culturales Establecimientos PACE</i>	68
B. <i>Taller participativo estudiantes PACE: Resultados</i>	90
Quinta parte: Conclusiones	99
I. Problemas y desafíos culturales establecimientos PACE	100
II. Acciones estratégicas educativas	101
III. Intereses y participación cultural estudiantil en números	103
IV. Perspectivas estudiantiles sobre cultura	104
V. Iniciativas culturales estudiantiles	106
VI. Posibilidades de colaboración UTEM - Establecimientos PACE	107
VII. Sugerencias para una gestión cultural educativa pertinente y sostenible	108
Referencias bibliográficas	11

INTRODUCCIÓN

El presente informe presenta los resultados del Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025, realizado por la Dirección de Extensión de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). El objetivo de este levantamiento fue identificar y sistematizar las necesidades, intereses y percepciones culturales de estudiantes y comunidades educativas de establecimientos adscritos al Programa PACE con el fin de orientar la estrategia quinquenal de vinculación 2025-2030. Esta iniciativa refleja el compromiso de la UTEM por fortalecer la relación con su entorno, promover la participación estudiantil y apoyar experiencias culturales que contribuyan al desarrollo integral de los jóvenes y sus comunidades.

El estudio complementa el desarrollo de la Primera Encuesta de Necesidades Culturales Establecimientos PACE con técnicas propias de la investigación-acción como talleres participativos de co-creación y técnicas de diagnóstico colectivo con estudiantes, docentes y funcionarios/as. Este enfoque permitió recopilar información cuantitativa y cualitativa integrando percepciones, experiencias y propuestas de acción directamente de los actores involucrados. Los resultados ofrecen insumos para fortalecer la relación entre los establecimientos educativos y la universidad, así como para diseñar programación cultural que responda a la diversidad de intereses y necesidades de las comunidades educativas.

El informe se organiza en cinco partes. La primera sección contextualiza la iniciativa describiendo los antecedentes de la Política de Vinculación con el Medio de la UTEM, el programa PACE y la vinculación de la Dirección de Extensión con establecimientos educacionales en su gestión 2021-2024. La segunda parte desarrolla el marco conceptual abordando nociones de cultura, necesidades culturales, participación estudiantil, interculturalidad y educación situada en el territorio. La tercera sección describe la metodología, los instrumentos de levantamiento de información y los criterios de análisis de los datos. La cuarta sección presenta los hallazgos, desde la perspectiva de docentes y funcionarios, así como de los estudiantes, integrando resultados de encuestas y talleres participativos. Finalmente, la quinta sección entrega las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, ofreciendo orientaciones para la planificación de acciones culturales y la consolidación de estrategias de vinculación con el medio.



Primera Parte

1 ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN

I. Levantamiento de necesidades como expresión de la Política de Vinculación con el Medio

La Política de Vinculación con el Medio (VcM) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) constituye un pilar fundamental de su quehacer institucional y orienta la relación entre la universidad y su entorno social, cultural y territorial. Esta política busca fomentar una interacción significativa, dialógica y transformadora que permita a la universidad contribuir activamente al desarrollo local y regional, generando valor público desde la colaboración y el intercambio de saberes con distintos actores comunitarios, públicos y privados. Su enfoque se basa en principios de pertinencia, participación, corresponsabilidad y sostenibilidad, y propone un modelo de vinculación dinámico y flexible, que reconoce la diversidad y complejidad de los territorios donde la UTEM está inserta.

El *Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025*, ejecutado por la Dirección de Extensión dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, constituye una manifestación concreta de esta política en tanto proceso de construcción colectiva que involucra a actores municipales, agentes territoriales y la comunidad universitaria, con el propósito de identificar y caracterizar las necesidades culturales y comunitarias de 20 comunas de la Región Metropolitana. Su diseño metodológico sintoniza con el modelo institucional de vinculación: apoyándose en la investigación-acción y en la co-creación, el estudio propicia la participación activa y la horizontalidad en las relaciones mediante técnicas como la cartografía

participativa, el árbol de problemas y los tableros colaborativos digitales. Estas herramientas no solo permiten recoger información situada y plural, sino también facilitar procesos reflexivos de carácter colectivo que fortalecen los lazos entre universidad y territorio. Así, el levantamiento se configura como un espacio donde convergen diversas miradas, experiencias y conocimientos, generando un diálogo enriquecedor en el que el aprendizaje es mutuo y continuo, y en el que la universidad no sólo investiga, sino que también actúa junto con las comunidades.

Al sistematizar y analizar de manera rigurosa las necesidades y problemáticas detectadas, el estudio genera insumos estratégicos que se integran de manera orgánica a los objetivos y lineamientos de la Política de Vinculación con el Medio, nutriendo la planificación y ejecución de programas de extensión y potenciando el impacto social y cultural de la UTEM en sus territorios preferentes. En este sentido, el *Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025* constituye una instancia de encuentro, aprendizaje y construcción compartida que reafirma la vocación institucional al traducir los principios de la política VcM en acciones concretas, aportando a la definición de lineamientos programáticos comunes para la estrategia quinquenal 2025–2030 con un enfoque colaborativo y transformador.

II. La Dirección de Extensión y los establecimientos educacionales

La UTEM ha consolidado una presencia sostenida en el sistema escolar de la Región Metropolitana, superando el enfoque tradicional de extensión para convertirse en un socio activo en la formación de niños, niñas y adolescentes. A través de la línea programática “UTEM en tu Escuela”, la universidad impulsa un modelo participativo que no solo acerca contenido a las aulas sino que instala capacidades y promueve el interés por la ciencia, la tecnología, las artes y la sostenibilidad. En este formato, el estudiantado asume un rol activo en la investigación, el diseño y la búsqueda de soluciones a problemas de su entorno.

Este trabajo se refleja en la creación de espacios orientados a la innovación y la conciencia ambiental. La Escuela de Cambio Climático en su versión 2024, por ejemplo, permitió que estudiantes de distintas comunas crearan prototipos para abordar problemas ambientales. Experiencias como el desarrollo de bolsas comestibles o soluciones sanitarias en zonas con infraestructura limitada muestran que cuando la universidad facilita herramientas metodológicas y acompañamiento técnico en conjunto con

el Programa de Energías Renovables No Convencionales, las y los escolares pueden generar respuestas con impacto directo en sus comunidades. A esto se suman las exposiciones científicas itinerantes que durante 2024 llevaron experimentos y muestras interactivas a establecimientos de la región, así como FestiCiencia 2025, cuya organización incluyó un trabajo colaborativo con establecimientos educacionales y la municipalidad para asegurar la participación de estudiantes de diversos colegios en horarios especialmente destinados para ellos, fortaleciendo el vínculo con el sistema escolar y el acceso temprano a la divulgación científica. La intervención de la UTEM también integra las artes y la convivencia escolar. La estrategia de “Recreos Interactivos” resignificó espacios de descanso mediante actividades como teatro Lambe Lambe, ilusionismo y exhibiciones de BMX. De manera complementaria, la itinerancia de obras con contenido social, como “Mi Pequeño Pachakuti” y “Hashtag: Mi Vida en un Like”, ha permitido abrir conversaciones en las escuelas sobre medio ambiente, identidad y convivencia digital. Estas y otras iniciativas desarrolladas entre 2021 y 2024 han contribuido

al fortalecimiento del derecho a la participación cultural desde la Dirección de Extensión.

En todas estas líneas de trabajo la metodología se basa en la práctica y la colaboración. Desde la elaboración de murales y talleres de biomateriales hasta la presentación de proyectos tecnológicos, la UTEM promueve un aprendizaje horizontal donde los estudiantes pasan de la observación a la acción. Con una cobertura cercana a 10.000 participantes en más de 60 establecimientos que van desde jardines infantiles hasta liceos técnicos, la universidad reafirma su vocación pública y su compromiso con el territorio. Este vínculo entre la educación superior y el sistema escolar no solo enriquece los procesos formativos sino que demuestra que la creatividad, la ciencia y la cultura pueden convertirse en herramientas concretas para proyectar un futuro más sostenible y equitativo.



III. Antecedentes programa PACE

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) se ha consolidado durante la última década como una de las principales políticas públicas orientadas a reducir las desigualdades en el acceso y permanencia en la educación superior en Chile. Su origen, anclado en las demandas sociales por mayor equidad y en la necesidad de enfrentar la fuerte segmentación del sistema escolar, dio lugar a un modelo de intervención que combina preparación temprana, acceso inclusivo y acompañamiento integral. Sobre esta base, el PACE se estructura mediante un marco normativo específico, una teoría de cambio centrada en la continuidad de trayectorias educativas y dos componentes operativos principales (PEM y AES), complementados por una gestión orientada a la mejora continua.

A continuación se presentan los principales antecedentes del programa, incluyendo su origen político y programático, el marco normativo que lo regula, el diseño de sus componentes, los principios transversales que orientan su implementación, su cobertura y magnitud, la evidencia disponible sobre sus resultados y los desafíos actuales de consolidación.



Origen político y programático del PACE

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) surge como respuesta a las desigualdades que históricamente han afectado el acceso y la permanencia en la educación superior, tanto técnico-profesional como universitaria. Estas desigualdades están estrechamente vinculadas a la fuerte segmentación socioeconómica del sistema escolar chileno, que condiciona las oportunidades educativas según el contexto en que se estudia (Espinosa & Rodríguez, 2025; Vega-Vargas & Quiroga, 2024).

Este diagnóstico tomó fuerza en el debate público después de las movilizaciones estudiantiles de 2011, momento en que la educación comenzó a discutirse como un derecho social. Ese cambio en la conversación abrió paso a nuevas demandas por mayor equidad y sentó las bases de la reforma educacional impulsada por el segundo gobierno de Michelle Bachelet en el periodo 2014 a 2018. En este escenario, el diseño del PACE se apoyó en la experiencia acumulada por diversos programas propedéuticos, como los desarrollados por la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Estas iniciativas demostraron que el acompañamiento desde la enseñanza media y el uso de cupos especiales pueden mejorar de manera importante la permanencia de estudiantes de buen rendimiento académico que provienen de contextos vulnerables (Barrientos, 2019; Guevara et al., 2019; Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

El PACE se implementó por primera vez en 2014 como un piloto que involucró a 69 establecimientos y a un conjunto inicial de

instituciones de educación superior. En 2015 comenzó su expansión y avanzó hacia su consolidación como política pública nacional, con el objetivo de llegar progresivamente a todos los liceos públicos del país (Dirección de Presupuestos, 2015).

Marco normativo

El marco legal del Programa PACE se establece a partir de la Resolución Exenta N.º 680 del año 2015 del Ministerio de Educación. En este documento se define el objetivo central del programa: promover el derecho a la educación superior desde un enfoque de equidad territorial y social. Para ello, el PACE busca asegurar la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia de estudiantes provenientes de contextos vulnerados, con el fin de favorecer su trayectoria formativa hasta la titulación.

La población objetivo del programa, es decir, sus beneficiarios directos, corresponden principalmente a estudiantes de tercero y cuarto medio de establecimientos públicos y de particulares subvencionados que presentan un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹. La intervención se organiza en dos componentes

¹ El Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE) es un indicador utilizado en el sistema educativo chileno para estimar el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes de un establecimiento. Se construye a partir de información sobre las condiciones familiares y socioeconómicas de los alumnos, y permite al Ministerio de Educación identificar a las comunidades escolares que requieren mayores apoyos. Su resultado, expresado como un porcentaje, orienta la asignación de recursos y el diseño de políticas educativas focalizadas, de modo que un IVE más alto refleja una mayor proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad.



operativos que son ejecutados por las Instituciones de Educación Superior (IES) que participan en convenio con el Ministerio de Educación. Estos componentes son la Preparación en la Educación Media (PEM) y el Acompañamiento en la Educación Superior (AES), cuyas orientaciones y contenidos se describen en las normativas del programa (Ministerio de Educación, 2015a).

El mecanismo de acceso a la educación superior se implementa mediante cupos garantizados para estudiantes que cumplen los requisitos de habilitación² definidos cada año. Estos criterios consideran el rendimiento destacado dentro del contexto del propio establecimiento, medido a través del puntaje ranking³, la permanencia durante los dos últimos años de enseñanza media en un liceo PACE y la inscripción, asistencia y rendición de las pruebas de acceso vigentes (PAES). El puntaje obtenido en estas pruebas no se utiliza como criterio de selección para los cupos PACE (Ministerio de Educación, 2022).

² Conjunto de requisitos que el estudiante debe cumplir para acceder a un cupo PACE, como rendimiento destacado, permanencia en un liceo PACE y rendición de la PAES.

³ En el contexto educativo chileno, el ranking es una medida que ordena a los estudiantes según su desempeño académico en relación con sus compañeros del mismo establecimiento. No evalúa solo el puntaje absoluto, sino la posición del estudiante dentro de su generación, considerando sus notas a lo largo de la enseñanza media. Su objetivo es reconocer el esfuerzo sostenido y las trayectorias educativas, permitiendo que estudiantes de contextos diversos compitan en condiciones más equitativas, especialmente en procesos de admisión a la educación superior.

Diseño Programático y Componentes

El PACE se organiza en torno a una teoría de cambio⁴ que busca intervenir de manera temprana para ampliar las expectativas de los estudiantes, garantizar un acceso inclusivo a la educación superior y sostener la permanencia mediante un acompañamiento integral. Esta lógica de "acceso con acompañamiento" se diferencia de los sistemas de cuotas tradicionales al incorporar dispositivos de nivelación académica y soporte psicoeducativo (Subsecretaría de Educación Superior, 2024; Dirección de Presupuestos, 2019). La intervención se desarrolla en una secuencia encadenada: preparación durante la enseñanza media (PEM), habilitación y acceso garantizado, y acompañamiento en la educación superior (AES).

Componente de Preparación en la Enseñanza Media (PEM)

Este componente está dirigido a estudiantes de tercero y cuarto medio de los liceos adscritos al programa. A diferencia de un preuniversitario tradicional, la cobertura es universal dentro del establecimiento y no se limita únicamente a quienes serán habilitados para ingresar a la educación superior (Ministerio de Educación, 2015a).

La ejecución del PEM se organiza en tres ejes principales:

- ★ **1. Preparación Académica y Acompañamiento Docente (PAAD):** busca fortalecer las competencias en Lenguaje y Matemática a través de la observación en el aula, retroalimentación a los docentes y el uso de metodologías activas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes (Mineduc, 2016).
- ★ **2. Preparación para la Vida (PPV):** se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para la vida del siglo XXI, apoyando a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida y futuras opciones educativas, en coordinación con los equipos de orientación del liceo (DFI, 2018).
- ★ **3. Vinculación entre Comunidades (VEC):** promueve la exploración vocacional temprana y el acercamiento a la vida universitaria, con el objetivo de motivar a los estudiantes y desmentir ideas que puedan desincentivar la postulación a la educación superior en contextos vulnerables (DFI, 2018).

⁴ La Teoría del Cambio en PACE describe cómo las acciones del programa buscan generar resultados positivos en los estudiantes. Parte de la idea de que muchos jóvenes con potencial académico enfrentan barreras socioeconómicas que dificultan su acceso y permanencia en la educación superior, por lo que PACE ofrece acompañamiento, orientación, refuerzo académico y apoyo psicosocial. Según esta teoría, estos apoyos aumentan la preparación, confianza y motivación de los estudiantes, incrementando sus probabilidades de ingresar y mantenerse en la educación superior, y mejorando así sus oportunidades futuras.



Componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES)

Una vez matriculados, los estudiantes habilitados reciben acompañamiento durante los dos primeros años de su carrera, un período crítico para su retención y adaptación a la vida universitaria (Dirección de Presupuestos, 2019). Aunque cada institución de educación superior ajusta los dispositivos a su propia realidad, los lineamientos nacionales establecen áreas de acción obligatorias:

- ★ **1. Acompañamiento académico:** incluye tutorías en las distintas asignaturas, talleres de estrategias de estudio y nivelación en competencias básicas necesarias para avanzar en la carrera.
- ★ **2. Acompañamiento psicoeducativo:** comprende sistemas de alerta temprana y seguimiento individualizado, con el objetivo de fortalecer la confianza en sí mismos de los estudiantes, su autoeficacia académica y su integración social a la vida universitaria (Mineduc, 2021).

La evidencia reciente muestra que, aunque los estudiantes que ingresan vía PACE pueden enfrentar desafíos iniciales de rendimiento, su participación activa en estos dispositivos ayuda a que sus tasas de aprobación y retención se igualen con las de los estudiantes que ingresan por la vía regular a medida que avanzan en la malla curricular (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

Gestión operativa y principios transversales

La Gestión Operativa (GO) funciona como un soporte logístico y estratégico del programa, es decir, se encarga de coordinar todas las acciones y recursos necesarios para que el PACE funcione correctamente. Esto incluye organizar la comunicación y el trabajo entre el Ministerio de Educación (Mineduc), las instituciones de educación superior (IES) y los establecimientos escolares, así como monitorear indicadores clave como habilitación, matrícula y retención de los estudiantes (MINEDUC, 2021).

Cobertura y magnitud del programa

El diseño del programa se sustenta en cuatro principios rectores, que guían la implementación de todos sus componentes:

- ★ **1. Enfoque de derechos:** busca ir más allá de la igualdad formal de oportunidades, promoviendo una equidad real que considere las diferencias de contexto y necesidades de cada estudiante (UNESCO, 2018).
- ★ **2. Integralidad de la trayectoria:** reconoce que la transición desde la enseñanza media a la educación superior es un proceso continuo y no fragmentado, por lo que se busca acompañar al estudiante en todas las etapas de su trayectoria educativa (DFI, 2018).
- ★ **3. Territorialidad:** considera a la escuela como un nodo central de la comunidad y adapta las estrategias del programa a las características y necesidades de cada territorio.
- ★ **4. Mejora continua:** se basa en la evidencia de evaluaciones externas y de los propios indicadores del programa para ajustar anualmente los criterios de habilitación, los dispositivos de acompañamiento y los focos de intervención (Dirección de Presupuestos, 2019).

El PACE comenzó en 2014 con 69 establecimientos y cinco universidades estatales, y desde entonces ha experimentado una expansión sostenida, consolidando su operación durante la última década. Para 2024, la red del programa incluye 638 establecimientos educativos y 29 instituciones de educación superior en convenio, con presencia en 321 comunas del país (Diario USACH, 2024). Esta cobertura permite atender aproximadamente dos tercios de la población potencial de liceos públicos que cumplen con los criterios de vulnerabilidad (Dirección de Presupuestos, 2024).

En términos de magnitud, el PACE se ha transformado en un programa masivo: desde su inicio, más de 470.000 estudiantes han participado en actividades de preparación y acompañamiento. Para el ciclo 2024, la matrícula en los liceos adscritos alcanza a 117.399 estudiantes de tercero y cuarto medio, de los cuales el 52,6% son hombres y el 47,4% mujeres. Esto representa un aumento significativo respecto de los 13.000 estudiantes que participaron en el piloto inicial (Diario USACH, 2024).

El impacto del programa también se refleja en su capacidad para convertir la habilitación en matrícula efectiva en la educación superior. Entre los procesos de admisión 2016 y 2023, 48.473 estudiantes fueron habilitados por PACE, de los cuales 39.291 ingresaron a la educación superior al año siguiente de egresar, lo que equivale a una tasa de acceso inmediato promedio del 81,1% (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Este porcentaje es considerablemente superior al promedio nacional de egresados

de enseñanza media, que fluctúa entre el 42% y el 49%, evidenciando que la habilitación PACE funciona como un factor protector y catalizador de la continuidad de estudios.

Respecto del destino de la matrícula, el 77,8% de los estudiantes habilitados se matricula en instituciones adscritas al convenio PACE, y dentro de estas, el 95,3% opta por carreras profesionales (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Estas cifras posicionan al PACE como un actor clave en la composición de la matrícula de primer año en las universidades del Consejo de Rectores, incluida la UTEM, lo que exige a las instituciones responder con apoyos académicos adecuados a la masividad y diversidad de los estudiantes que ingresan.

Evidencia de resultados

Tras una década de implementación, el PACE cuenta con numerosos estudios oficiales e investigaciones académicas que permiten caracterizar su desempeño en cuatro dimensiones: efectos en la etapa escolar, impacto en el acceso a la educación superior, comportamiento de las trayectorias académicas y nudos críticos de diseño.

Las evaluaciones centradas en la etapa de Preparación en la Educación Media (PEM) coinciden en que el programa actúa como un movilizador de expectativas, es decir, ayuda a que los estudiantes se proyecten hacia la educación superior y visualicen nuevas metas personales y académicas. Estudios sobre los pilotos iniciales mostraron mejoras en indicadores de trayectoria escolar tales como asistencia regular a clases y avance en los cursos de manera oportuna, y en

variables psicosociales, incluyendo autoeficacia y motivación académica en estudiantes de liceos participantes respecto de grupos de control (Cerdeira & Ubeira, 2017; Lira Munizaga & Pérez-Salas, 2022). Esto sugiere que el acompañamiento temprano no solo entrega información sobre la educación superior, sino que también influye en la disposición y confianza de los estudiantes para proyectarse hacia ella.

La evidencia más robusta proviene del estudio experimental realizado por la Dirección de Presupuestos y el Ministerio de Educación (2019), cuyos hallazgos muestran resultados mixtos. En términos de acceso global, el PACE no aumenta de manera significativa la probabilidad total de matricularse en educación superior; es decir, no necesariamente incorpora nuevos estudiantes al sistema que no hubieran ingresado por otras vías. Sin embargo, el programa sí mejora la calidad del acceso: incrementa entre 3 y 5 puntos porcentuales la probabilidad de que los estudiantes ingresen a universidades del sistema centralizado (CRUCH) o a universidades privadas participantes, en lugar de matricularse en institutos profesionales.

El impacto más fuerte del programa se observa en los estudiantes que ya tenían un rendimiento escolar destacado, aproximadamente el 15% de quienes participan. Para el resto de los estudiantes, el efecto sobre el tipo de institución a la que ingresan es más limitado. En otras palabras, el PACE ayuda principalmente a los estudiantes talentosos de contextos vulnerables a mejorar su posición frente a otros compañeros, permitiéndoles acceder a universidades más selectivas y a carreras con mayores oportunidades económicas a futuro (Dirección de Presupuestos, 2019).

Hitos de desarrollo y desafíos de consolidación

La implementación del PACE ha avanzado desde una fase piloto hacia una etapa de consolidación e institucionalización con ajustes normativos. La fase de instalación (2014–2018) se caracterizó por una expansión rápida de la cobertura territorial y por la definición de los primeros criterios de habilitación.

La fase de consolidación (2019–2023), coincidente con la creación de la Subsecretaría de Educación Superior, introdujo cambios estructurales importantes: se formalizó el componente de Gestión Operativa para estandarizar procesos entre las instituciones de educación superior; se ampliaron los criterios de habilitación, aumentando del 15% al 20% superior del puntaje ranking el porcentaje de estudiantes beneficiados y creando la figura de la prehabilitación⁵; y se extendió la vigencia de la condición de habilitado por dos procesos de admisión consecutivos (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

En su configuración actual (2024), bajo la administración de la División de Información y Acceso (DIVIA), el PACE enfrenta desafíos críticos comunes a todas las instituciones ejecutoras:

- ★ **Articulación sistémica:** alinear los apoyos del PACE con otros instrumentos de financiamiento y nivelación, como la Gratuidad o las Becas de Nivelación Académica, para evitar duplicidades y optimizar recursos.
- ★ **Sostenibilidad del acompañamiento:** mantener una amplia cobertura territorial, especialmente en zonas aisladas, sin que esto afecte la profundidad y calidad de la intervención pedagógica.
- ★ **Vinculación efectiva liceo–universidad:** superar la lógica de las simples “visitas vocacionales” y avanzar hacia una articulación curricular real que reduzca las dificultades académicas durante el primer año universitario (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

Este escenario de consolidación normativa y de desafíos operativos, especialmente la tensión entre masividad y calidad del acompañamiento y la necesidad de una vinculación curricular efectiva, constituye el marco nacional en el que se despliega la ejecución del programa en la Universidad Tecnológica Metropolitana.



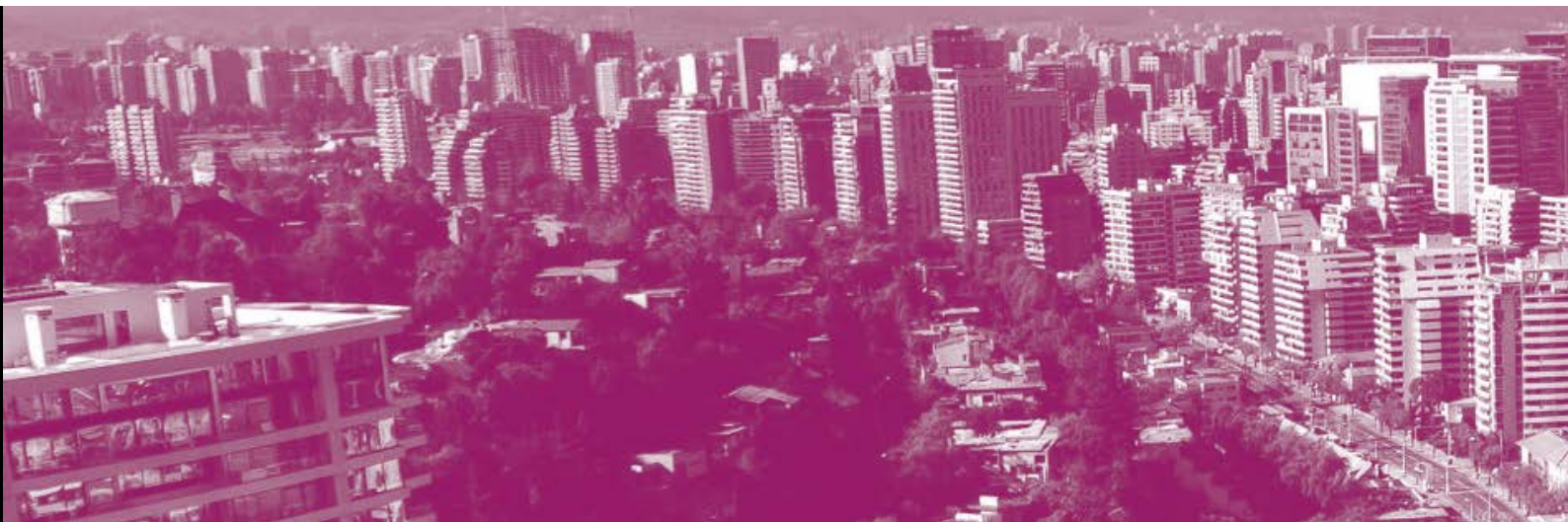
IV. Antecedentes PACE UTEM

Implementación y cobertura territorial

Para el año 2025, el Programa PACE de la UTEM opera bajo una estrategia de amplia cobertura territorial que alcanza a 22 establecimientos educacionales. Su despliegue trasciende el Gran Santiago, integrando liceos de diversas comunas de la Región Metropolitana, como Ñuñoa, Peñalolén, Estación Central, Til Til, Alhué y María Pinto, y extendiéndose hasta San Fernando en la Región de O'Higgins. En total, esta red permite impactar a un universo de 5.774 estudiantes de tercer y cuarto año medio.

Esta labor se respalda en una sólida trayectoria de efectividad. Al cierre de 2024, el programa acumulaba más de 600 estudiantes matriculados en la UTEM vía cupo PACE. Asimismo, más de 3.000 estudiantes acompañados por la universidad durante su enseñanza media lograron acceder a otras instituciones de educación superior, evidenciando un impacto sistémico que va más allá de la propia casa de estudios.

El modelo operativo se rige por el principio de universalidad: las acciones abarcan a la totalidad del estudiantado en los niveles intervenidos, trabajando de forma articulada con equipos directivos, docentes y orientadores. Este enfoque transversal guía las dos fases del programa: la Preparación en la Enseñanza Media (PEM) y el Acompañamiento en la Educación Superior (AES).



Modelo metodológico de Preparación en la Enseñanza Media (PEM)

La intervención se estructura en cuatro líneas de acción consecutivas y complementarias, diseñadas para fortalecer competencias transversales y apoyar la decisión vocacional:

- ★ **1. Definición participativa de competencias:** Se realiza un levantamiento conjunto con directivos y docentes para identificar las habilidades críticas que requieren refuerzo en cada contexto escolar, definiendo las asignaturas específicas para su abordaje.
- ★ **2. Reforzamiento de competencias:** Implementación de acciones pedagógicas dentro y fuera del horario lectivo. Para 2025, estas incluyen talleres de liderazgo, ferias científicas, talleres de reciclaje y actividades artísticas (como diseño de máscaras), adaptadas siempre a los intereses y realidad local de cada liceo.
- ★ **3. Exploración vocacional:** Ejecución de planes que estimulan la reflexión sobre el proyecto de vida. Esto se materializa mediante conversatorios vocacionales, visitas a la UTEM, salidas a terreno y reuniones informativas con apoderados, permitiendo a los estudiantes visualizar su futuro en entornos reales e involucrar a sus familias.
- ★ **4. Acompañamiento a la postulación:** Soporte integral durante los hitos críticos del acceso a la educación superior (inscripción PAES, llenado del FUAS y postulación universitaria). Este apoyo involucra a docentes y orientadores para facilitar tanto el proceso administrativo como el estratégico.

Continuidad en la Educación Superior (AES)

El compromiso institucional continúa más allá de la postulación. Una vez que los estudiantes habilitados por PACE se matriculan en la UTEM, ya sea por cupo garantizado u otra vía de admisión, el programa adapta su acompañamiento para abordar los desafíos de la vida universitaria.

Esta segunda fase, denominada Acompañamiento en la Educación Superior (AES), se focaliza en los dos primeros años de carrera. Su estrategia se basa en un diagnóstico inicial que detecta tempranamente necesidades académicas y psicoeducativas. A partir de esta información, y mediante sistemas de monitoreo y alerta temprana, la universidad activa dispositivos personalizados de apoyo. Estas acciones buscan facilitar la integración, el avance curricular y la permanencia estudiantil, con el fin último de que el acceso inclusivo se materialice en una titulación efectiva.

Segunda Parte

**MARCO
CONCEPTUAL**



Antes de presentar los resultados del levantamiento de necesidades culturales, es fundamental establecer un marco conceptual común. El hilo conductor de estas definiciones es la pregunta por el territorio: cómo la escuela puede articularse con su entorno comunitario para responder a las necesidades de estudiantes y comunidades.

A continuación, se definen los términos clave que sustentan el trabajo con los establecimientos PACE, comenzando por una comprensión amplia de la cultura y las necesidades que esta genera. Posteriormente, abordamos los mecanismos para satisfacerlas: la participación estudiantil, el trabajo asociativo y la interculturalidad. Finalmente, cerramos con dos conceptos integradores: la educación cultural como práctica formativa y la educación situada como enfoque pedagógico.

Estas definiciones, basadas en referentes teóricos y documentos de organismos como la UNESCO, permiten interpretar adecuadamente los hallazgos de este estudio desde una perspectiva territorial integral.

I. ¿Qué entendemos por cultura?

La cultura es mucho más que las artes o las tradiciones. Según la UNESCO lo definió en 1982, la cultura incluye “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social”, abarcando “además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. En otras palabras, la cultura es todo lo que nos hace ser quienes somos como sociedad.

El antropólogo Clifford Geertz (1973) lo explicó de una manera muy visual: la cultura es “un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida”. Geertz tomó una idea del sociólogo Max Weber y describió al ser humano como “un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”. En otras palabras, todo lo que hacemos, decimos y valoramos tiene un significado compartido con nuestra comunidad: desde cómo saludamos, qué celebramos, qué consideramos bello o importante, hasta cómo nos relacionamos con los demás. Estos significados no son naturales ni universales, sino que los hemos construido colectivamente a lo largo del tiempo, y es a través de ellos que interpretamos el mundo y nos comunicamos.

Por su parte, García Canclini (1987) nos ayuda a entender la cultura como algo dinámico. Para el antropólogo argentino, la cultura es el conjunto de procesos donde creamos, compartimos

y transformamos los significados de nuestra vida social. La cultura es, en sus palabras, “un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”. En términos simples, esto significa que la cultura no es algo fijo o estático, sino que está en permanente movimiento: constantemente estamos creando nuevos significados (producción), compartiéndolos con otros (circulación) y apropiándonos de ellos en nuestra vida cotidiana (consumo).

Esta forma amplia de entender la cultura reconoce que podemos estudiarla desde dos ángulos que se complementan: el estético (las artes y expresiones creativas) y el antropológico (los modos de vida y organización social), que juntos abarcan las artes, nuestras formas de vivir, cómo nos relacionamos con otras culturas y cómo organizamos nuestra sociedad (Miller y Yúdice, 2004). Esta doble perspectiva es la que adoptamos en este levantamiento, porque nos permite entender tanto las prácticas artísticas como las formas de organización comunitaria presentes en los territorios PACE.

Ahora bien, si la cultura es este tejido vivo de significados compartidos, la pregunta que sigue es inevitable: ¿qué necesitan las personas y comunidades para participar plenamente de ella?

II. ¿Qué son las Necesidades Culturales?

Las necesidades culturales son las condiciones, recursos y oportunidades que requieren las personas y comunidades para poder participar activamente de la cultura: expresarse, crear y desarrollarse plenamente. Estas necesidades se satisfacen principalmente a través de actividades que nos permiten aprender, crear y encontrarnos con otros, facilitando así la vida en comunidad.

El investigador Ander-Egg (1987) propone que para entender las necesidades culturales de una comunidad debemos estudiarlas en tres niveles: el de los grupos de personas, el de las instituciones y el de las zonas o territorios. Además, señala que es importante identificar cuáles son las necesidades reales y auténticas de la comunidad, para que los proyectos culturales que se desarrollen puedan mantenerse en el tiempo.

Por su parte, García Canclini (1987) explica que cuando las políticas culturales buscan satisfacer las necesidades culturales de la población, no solo están respondiendo a lo que cada persona

quiere individualmente. En realidad, están ayudando a construir un desarrollo simbólico común y generando acuerdos sobre qué tipo de sociedad queremos tener o cómo queremos transformarla. En este sentido, las necesidades culturales son fundamentales para mantener unida a la sociedad y para el desarrollo de la comunidad en su conjunto.

Identificar necesidades culturales es solo el primer paso. El desafío siguiente es cómo satisfacerlas, y aquí surge una pregunta clave: ¿quiénes deben ser los protagonistas de ese proceso? En el contexto educativo, la respuesta apunta directamente a los estudiantes.



III. ¿Por qué es importante la Participación Estudiantil?

En el contexto de este estudio, la participación estudiantil se entiende como un proceso activo de implicación y compromiso con la vida educativa que va mucho más allá de asistir a clases o votar en elecciones de centro de estudiantes. Según la teoría clásica de Alexander Astin (1984), la participación, o *involvement*, se define como “la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante invierte en la experiencia académica” incluyendo desde el tiempo dedicado al estudio hasta la interacción activa con docentes y compañeros. En otras palabras, el aprendizaje significativo y la experiencia educativa de un estudiante depende directamente de cuánto se involucre y participe en las actividades académicas y en la vida de su institución.

Roger Hart (1992) lo ilustra de manera muy clara con su “escalera de la participación”. En los niveles más altos de esta escala, las actividades son “iniciadas por los adultos pero con decisiones compartidas con los estudiantes” o incluso “iniciadas y dirigidas por los propios estudiantes”. Es decir, la verdadera participación no ocurre cuando los estudiantes solo son consultados al final para validar decisiones ya tomadas, sino cuando forman parte del diseño de las soluciones desde el principio, trabajando como socios y pares de las autoridades.

Desde una perspectiva democrática, el Consejo de Europa (Bergan, 2014) enfatiza que la democracia no puede limitarse a enseñarse en la pizarra: “debe practicarse dentro de las instituciones”. Cuando los estudiantes participan activamente en decisiones y en el diseño de su currículo, están desarrollando habilidades cívicas que fortalecerán la sociedad en el futuro. En resumen, integrar a los estudiantes en todos los procesos no es solo un derecho o un “favor”, sino una necesidad para que el espacio educativo funcione como una comunidad real, justa y capaz de formar ciudadanos comprometidos y críticos.

En el marco del estudio de Necesidades Culturales de estudiantes PACE, fomentar y asegurar espacios de participación estudiantil resulta clave para que las iniciativas culturales sean significativas, sostenibles y alineadas con los intereses y necesidades de los propios estudiantes. Esta participación se potencia cuando se articula con distintos actores del ecosistema cultural y educativo del territorio: docentes, directivos, otras instituciones educativas, municipios, organizaciones culturales y la propia universidad. De este modo, los estudiantes se insertan en redes de colaboración más amplias, que refuerzan la apropiación de las actividades y permiten que la cultura se convierta en un componente activo y vivo de su experiencia educativa.

IV. ¿Por qué es importante el Trabajo Asociativo en Cultura?

El trabajo asociativo en cultura no se limita a compartir recursos o gastos, sino que constituye la base para construir comunidades más cohesionadas y con mayor capacidad de colaborar y sostener proyectos en conjunto. El sociólogo Robert Putnam (1993) trabajó ampliamente el concepto de capital social, definiéndolo como “los rasgos de la organización social, como la confianza, las normas y las redes, que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad facilitando acciones coordinadas”. En otras palabras, cuando un colegio, una junta de vecinos y el municipio trabajan juntos de manera coordinada, en lugar de actuar como unidades aisladas, se genera una red de confianza que permite que los proyectos culturales tengan un mayor alcance, un impacto más profundo y sean más sostenibles.

Jaume Trilla (1993), especialista en educación y desarrollo urbano, explica la importancia de que la escuela se inserte activamente en su entorno. Señala que la educación no termina dentro de los muros del colegio, sino que “el medio urbano constituye en sí mismo un entorno de aprendizaje permanente”. Dicho de manera más simple, la escuela debe abrir sus puertas y ventanas al territorio, incorporando experiencias del barrio y de la comunidad, por ejemplo que los estudiantes aprendan historia local junto a los vecinos mayores, que utilicen espacios culturales municipales para actividades artísticas, o que las organizaciones comunitarias puedan usar las instalaciones del colegio en momentos específicos. Así, la escuela deja de ser una fortaleza cerrada y se convierte en un nodo activo dentro del barrio.

Desde la perspectiva de la gestión cultural, expertos como Alfons Martinell (2001) destacan que la cooperación interinstitucional es fundamental para la sostenibilidad de los proyectos. En un ecosistema cultural saludable, los recursos disponibles se aprovechan mejor cuando hay coordinación entre actores, municipios, colegios y organizaciones de base. Esto evita duplicaciones, como realizar talleres idénticos en la misma zona, y permite avanzar hacia objetivos comunes. En este sentido, el trabajo asociativo transforma la competencia por recursos en colaboración para lograr resultados colectivos, fortaleciendo la cultura y el bienestar de la comunidad.

En este tipo de trabajo colaborativo, distintos actores, colegios, universidades, organizaciones comunitarias, municipios y otros agentes del ecosistema cultural, aportan sus propias experiencias, perspectivas y formas de entender la realidad. Gestionar esta diversidad de manera respetuosa y constructiva es clave para que los proyectos culturales sean inclusivos, significativos y sostenibles, y para que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las oportunidades de aprendizaje y participación que estos espacios ofrecen. De esta manera, se establece una base sólida para comprender y valorar la diversidad cultural e interculturalidad que caracteriza los territorios donde se implementan las iniciativas PACE, preparando el terreno para la reflexión y el desarrollo de prácticas interculturales que se abordarán en la sección siguiente.

V. ¿Por qué hablar de Interculturalidad?

La interculturalidad se entiende como un enfoque que va más allá de reconocer la simple coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio buscando establecer relaciones de diálogo y aprendizaje mutuo. En la discusión académica sobre diversidad cultural, se distingue entre multiculturalismo, que reconoce la presencia de distintas culturas sin necesariamente promover interacción significativa, e interculturalidad, que enfatiza un intercambio activo y transformador entre grupos culturales. En este marco, el filósofo Fidel Tubino (2005) aporta a la comprensión de la interculturalidad en contextos educativos destacando la importancia de generar espacios de diálogo y encuentro entre culturas. En términos sencillos, no basta con que un colegio tenga estudiantes de diferentes nacionalidades o que una comunidad incluya diversos grupos sociales; lo esencial es cómo se produce la interacción. Sin un diálogo real y un aprendizaje recíproco, existe diversidad, pero no interculturalidad.

La teórica Catherine Walsh (2010) profundiza esta idea al señalar que la interculturalidad no surge de manera automática, sino que debe construirse de forma intencional. Es un proceso político y ético que busca reorganizar las relaciones sociales hacia la equidad y el respeto mutuo. En términos claros, esto significa que dentro del colegio, entre estudiantes, docentes y distintos actores educativos, no se trata de imponer una visión sobre la otra, sino de crear espacios donde todas las perspectivas tengan valor, promoviendo un intercambio horizontal y enriquecedor que transforme a todos los participantes.





Desde una perspectiva educativa global, la UNESCO (2006) destaca que la educación intercultural busca desarrollar competencias interculturales, es decir, habilidades que permitan comprender, respetar y colaborar con personas de distintas culturas en contextos diversos. Esto implica que el trabajo asociativo entre colegios, municipios y otros actores del territorio no se limita a la coordinación administrativa sino que constituye un laboratorio de ciudadanía. Al abrirse al territorio y a sus saberes locales, la escuela enseña a los estudiantes que la cultura es un recurso vivo, útil para resolver problemas comunes y construir proyectos compartidos.

En el marco del estudio de intereses culturales de estudiantes PACE, la interculturalidad cobra particular relevancia. Muchos de los establecimientos que participan cuentan con una matrícula significativa de hijos e hijas de familias migrantes, lo que convierte el desarrollo de iniciativas culturales en un espacio privilegiado para promover el encuentro y el intercambio entre diversas culturas. La colaboración entre la Dirección de Extensión, los establecimientos educativos y otros actores del ecosistema cultural debe potenciar estos procesos, fortaleciendo la comprensión mutua, el respeto, el aprendizaje compartido y el enriquecimiento de los estudiantes a través del conocimiento de distintas culturas, consolidando así un componente educativo integral y significativo.

VI. ¿Por qué es importante la Educación Cultural?

La educación cultural y artística constituye un componente central en el desarrollo integral de los estudiantes, mucho más que un complemento curricular o una actividad recreativa. El reconocido educador Elliot Eisner (2002) enfatizó que las artes desarrollan formas de pensamiento que otras disciplinas no alcanzan. Según Eisner, las artes enseñan “que los problemas pueden tener más de una solución y que las preguntas pueden tener más de una respuesta”. Dicho de manera concreta, cuando un estudiante participa en una clase, actividad, proyecto cultural o iniciativa de diversa magnitud, no solo está aprendiendo técnicas artísticas como pintura, actuación o música, sino que está entrenando su capacidad para enfrentar la incertidumbre, comprender la complejidad de la realidad y explorar múltiples caminos para resolver desafíos, habilidades fundamentales tanto para la vida académica como para la participación en la comunidad.

La filósofa Martha Nussbaum (2010) profundiza en la importancia de las artes a través del concepto de imaginación narrativa, destacando el valor cívico de las artes y las humanidades, es decir, su capacidad para formar ciudadanos críticos capaces de comprender y respetar la diversidad social y cultural. Para Nussbaum, estas disciplinas permiten desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, entendiendo sus experiencias y perspectivas. En términos simples, la educación cultural ayuda a los estudiantes a conectarse con las historias y realidades de los demás, transformando la convivencia en una experiencia profunda que va más allá del cumplimiento de normas.

Desde un enfoque global, el Informe Delors de la UNESCO (1996) estableció que la educación del futuro debe sustentarse en cuatro pilares, destacando entre ellos aprender a ser y aprender a vivir juntos. La educación cultural constituye un vehículo privilegiado para ambos. Al conectarse con las expresiones culturales de su entorno, los estudiantes construyen su identidad y aprenden a relacionarse con otros en proyectos compartidos, entendiendo esto como iniciativas en las que participan activamente con sus

pares, docentes y otros miembros de la comunidad, cooperando y tomando decisiones conjuntas. De esta manera, las artes y la cultura aportan herramientas esenciales para que la escuela deje de funcionar únicamente como una fábrica de notas y se transforme en un espacio humano, creativo y comunitario, donde se cultiva la sensibilidad, la creatividad y el sentido de pertenencia.

En el marco del estudio de intereses culturales de estudiantes PACE, la educación cultural adquiere un rol estratégico. No solo potencia habilidades cognitivas y socioemocionales, sino que permite diseñar actividades significativas en los liceos, conectando los aprendizajes con el territorio y fomentando la participación activa de los estudiantes en iniciativas colectivas. En este contexto, resulta particularmente relevante la generación de proyectos conjuntos entre UTEM, los establecimientos PACE y otros actores del ecosistema cultural, ya que estas colaboraciones fortalecen la identidad de los estudiantes, amplían sus oportunidades de aprendizaje y enriquecen su experiencia educativa mediante el encuentro, la cooperación y el intercambio cultural.

Este planteamiento nos conduce al concepto de educación situada, que responde a la pregunta de dónde y cómo se implementa la educación cultural, integrando los elementos de contexto, territorio y experiencias concretas de los estudiantes.



VII. ¿Por qué es importante construir una Educación Situada con foco en los Territorios?

Construir una educación situada significa reconocer que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino en un lugar y un contexto específicos. El pedagogo brasileño Paulo Freire (1969) enseñó que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, es decir, que antes de aprender conceptos abstractos en libros o clases, los estudiantes ya están aprendiendo de su realidad inmediata. En términos prácticos, esto implica que una escuela que ignora su territorio está desconectada de la vida de sus estudiantes. Educar con foco territorial significa considerar al barrio, sus historias, desafíos y potencialidades no solo como un escenario de fondo, sino como contenido central del aprendizaje, otorgando sentido real a las materias y proyectos para quienes las viven.

El concepto de Fondos de Conocimiento, desarrollado por el investigador Luis Moll (1992), ayuda a comprender la riqueza de esta vinculación. Moll plantea que las familias y comunidades, incluso aquellas con vulnerabilidad económica, poseen conocimientos y habilidades acumulados culturalmente, como oficios, saberes tradicionales o prácticas comunitarias, que la escuela muchas veces no reconoce ni utiliza. En palabras sencillas, el mecánico de la esquina, la dirigente vecinal o el abuelo que cultiva una huerta son portadores de saberes valiosos. Incorporar estos conocimientos al currículo mediante trabajo asociativo permite que la escuela deje de ser una “isla” y se conecte con la cultura viva del entorno, validando la identidad de los estudiantes y enriqueciendo su aprendizaje.

Desde la perspectiva de la Educación Basada en el Lugar (*Place-Based Education*), el educador David Sobel (2004) argumenta que formar ciudadanos comprometidos requiere primero fomentar un vínculo profundo con el entorno local. Sobel señala que es difícil esperar que un estudiante se preocupe por problemas lejanos si no se siente conectado con su propia comunidad. Una educación situada, entonces, fortalece el tejido social, ya que cuando los estudiantes investigan, cuidan y celebran su territorio junto a las organizaciones locales, desarrollan un sentido de pertenencia y responsabilidad que constituye la base de una convivencia democrática sana.

En el marco del estudio de necesidades culturales PACE, construir una educación situada con foco territorial es especialmente relevante. Permite que los proyectos culturales y educativos dialoguen con la historia y las particularidades de cada comunidad, fomentando la participación activa de los estudiantes y promoviendo aprendizajes significativos que vinculan la escuela, la universidad y otros actores del ecosistema cultural. De este modo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que desarrollan habilidades sociales, cívicas y culturales que fortalecen su identidad y su sentido de pertenencia en su territorio.





Tercera Parte

3

METODOLOGÍA



I. Investigación-acción y co-creación

La investigación-acción es un enfoque metodológico que concibe la investigación como un proceso intencional, colaborativo y sistemático que ofrece, en este caso, propuestas de resolución de problemáticas en el ámbito cultural y comunitario. La primera aparición de este concepto se remonta a 1944 con Kurt Lewin, filósofo, psicólogo y médico alemán. Originalmente, la investigación-acción se orientaba a la resolución de problemas sociales, sobre todo en el ámbito laboral. Con el tiempo, ha experimentado varias modificaciones según los propósitos que cada investigador persigue, y se ha ampliado significativamente su campo de aplicación. En este sentido, se trata de una noción inacabada y en permanente actualización. Pese a estas circunstancias, la investigación-acción tiene ciertas características base que se repiten, en general, en todas sus acepciones entre las que se encuentran: 1. El involucramiento activo del equipo de investigación en las realidades que está interviniendo; 2. La horizontalidad de los vínculos con las personas involucradas en el problema en un proceso donde pasan a ser parte del equipo de investigación; 3. Es un proceso reflexivo por parte de todas las personas involucradas donde la observación y autoobservación son fundamentales; 4. Se orienta a la mejora de condiciones de la situación inicial.

Durante los últimos 5 años, la Dirección de Extensión consolidó un modelo de trabajo e intervención comunitaria basado en esta metodología: en una primera etapa con agentes de los territorios preferentes y luego con la comunidad estudiantil UTEM. Esto se

II. ¿Quiénes participaron del estudio?

ha expresado en una presencia y vinculación permanente, sobre todo con las contrapartes municipales y territoriales, con quienes se ha dado un trabajo sostenido que responde a sus intereses y necesidades. Desde la perspectiva de Extensión UTEM, la metodología participativa no es un proceso lineal sino más bien circular, porque se concibe como un proceso de aprendizaje continuo basado en el intercambio de saberes entre universidad y territorios.

Es importante comprender que la investigación-acción, más que en la producción de conocimiento en sí mismo, se centra en la comprensión y mejora de las prácticas o situaciones observadas críticamente. En este sentido, el foco del componente investigativo se encuentra en la búsqueda de acuerdos respecto de una situación problemática, así como la forma de revertirla, lo que entrega una pauta que se lleva a cabo en el momento de la "acción".

- ★ **Estudiantes establecimientos PACE:**
Estudiantes de establecimientos PACE-UTEM entre 7° básico y 4° medio.
- ★ **Funcionarios establecimientos PACE:**
Docentes o directivos de establecimientos PACE-UTEM involucrados con el programa.
- ★ **Representante programa PACE:**
Representante del equipo PACE de la Universidad Tecnológica Metropolitana

A continuación se presenta el listado de establecimientos educacionales que participaron del estudio.



ESTABLECIMIENTO	COMUNA
Liceo Industrial San Fernando	San Fernando
Liceo Polivalente A-28 Emilia Toro Balmaceda	Santiago
Complejo Educacional La Reina	La Reina
INSUCO Diego Portales	Ñuñoa
Liceo Politecnico A-60 Presidente Manuel Montt	Ñuñoa
Liceo Antonio Hermida	Peñalolén
Centro Educacional Eduardo de la Barra	Peñalolén
Centro Educacional Mariano Egaña	Peñalolén
Colegio Luis Arrieta Cañas	Peñalolén
INSUCO Chile	San Miguel
Liceo Bicentenario Francisco Frías Valenzuela	La Granja
Liceo Comercial B-72	Estación Central
Liceo Rigoberto Fontt Izquierdo	Colina
Liceo Esmeralda	Colina
Liceo Peldehue	Colina
Liceo Polivalente c-82 Manuel Rodríguez	Til Til
Liceo Bicentenario Presidente Balmaceda de Curacaví	Curacavi
Liceo Municipal San Pedro	Melipilla
Liceo Municipal Sara Troncoso	Alhue
Liceo Municipal Polivalente María Pinto	María Pinto
Instituto San Miguel	Colina

Cuadro 1: Establecimientos PACE participantes del estudio por comuna

En su conjunto, la cobertura de este estudio se extiende a 21 establecimientos educacionales con presencia en 14 comunas: San Fernando, Santiago, La Reina, Ñuñoa, Peñalolén, San Miguel, La Granja, Estación Central, Colina, Til Til, Curacavi, Melipilla, Alhue, María Pinto.

III. Instrumentos de levantamiento de información

A. Encuesta a estudiantes

El objetivo de este instrumento es conocer las necesidades e intereses de estudiantes pertenecientes a establecimientos PACE abordando 4 dimensiones:

- ★ **Caracterización general:** Información referida a la identificación y caracterización de Estudiantes PACE por indicadores de interés como: nacionalidad, género, identificación con pueblos originarios, entre otros.
- ★ **Participación Cultural:** Características que dan cuenta de la relación que estudiantes de Establecimientos PACE sostienen con la cultura. Contempla sub-dimensiones que buscan identificar tipo y oportunidades de participación cultural, percepción de valoración de las expresiones individuales/colectivas e identificación de espacios disponibles para participar en una vida cultural diversa.
- ★ **Impacto esperado:** Percepciones e ideas de estudiantes de Establecimientos PACE sobre los efectos que puede tener la participación cultural en distintos ámbitos de la vida tales como: creatividad, interés por conocer cosas nuevas, autoestima, convivencia, entre otros.
- ★ **Programación:** Intereses y preferencias horarias, de contenido y formato que condicionan la participación en iniciativas culturales por parte de estudiantes de Establecimientos PACE.

El instrumento fue de carácter autoaplicado siendo facilitado por docentes y/o funcionarios de los establecimientos involucrados.

B. Tablero interactivo “Cartelera Cultural Estudiantil”

La Cartelera Cultural Estudiantil – Panel Participativo es una técnica participativa con un enfoque orientado a la programación cultural, cuyo propósito es generar información que sirva de base para planificar actividades culturales pertinentes y adaptadas a los intereses y necesidades de estudiantes PACE. Permite explorar experiencias y percepciones sobre la vida cultural en los colegios a través del diálogo e interacción entre pares. Fue concebida para un panel interactivo en Miro, aunque puede adaptarse a otras plataformas digitales o replicarse en formato presencial, manteniendo su carácter participativo.

Mediante esta técnica se identifican colectivamente las prácticas culturales y formas de participación escolar que han sido significativas, las actividades valoradas, las que se perciben como ausentes y las iniciativas que les gustaría desarrollar. Los hallazgos obtenidos permitirán diseñar talleres, proyectos o instancias culturales contextualizadas a la realidad de los 21 colegios que participaron en la experiencia. La técnica se implementa siguiendo una secuencia de instancias participativas:

1. **Presentación y contextualización**

Los facilitadores explican los objetivos de la sesión, generan un ambiente de confianza y presentan la técnica.

2. **Ronda de reflexiones personales**

Cada participante comparte información básica (nombre, curso, colegio) y un aspecto representativo de su vida cotidiana —gustos, intereses o actividades— como punto de partida para reflexionar sobre su comprensión de la “cultura”.

3. **Construcción colectiva del concepto de cultura**

Mediante el diálogo con sus pares, se discute la cultura como algo cotidiano, diverso y compartido, incluyendo gustos, prácticas, identidad y espacios de encuentro.

4. **Mapeo de experiencias significativas**

Se identifican actividades, momentos o espacios escolares o externos —formales, estudiantiles o espontáneos— que hayan sido relevantes. Cada experiencia se sistematiza: qué fue, quiénes participaron, qué la hizo significativa y qué aspectos podrían mejorarse.

5. **Co-diseño de propuestas culturales**

A partir del diagnóstico colectivo, se generan ideas sobre talleres, actividades o espacios culturales que podrían implementarse con apoyo institucional.

información sino que intervienen activamente en la definición del problema, la recolección de datos y la generación de propuestas.

Sus principales virtudes son:

★ **Empoderamiento:** los jóvenes participan como productores legítimos de conocimiento sobre su realidad escolar.

★ **Conocimiento contextual y situado:** los hallazgos reflejan la realidad concreta de cada colegio, evitando interpretaciones externas.

★ **Dimensión doble: diagnóstico y acción:** la técnica permite pasar del análisis a la generación de propuestas concretas, orientadas a la programación cultural con pertinencia social y educativa.

★ **Flexibilidad:** aunque fue diseñada para un panel digital interactivo, puede adaptarse a otras plataformas o a formato presencial, manteniendo su efectividad.

A continuación se dejan las dimensiones junto con sus definiciones y preguntas abordadas en este taller

La técnica se enmarca en el enfoque de investigación participativa siendo coherente con el enfoque metodológico de la Dirección de Extensión en el que los participantes actúan como co-investigadores, es decir, no solo aportan

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	PREGUNTA
Definición cultura	Percepciones y significados sobre lo que estudiantes PACE entienden por cultura incluyendo gustos, prácticas, expresiones artísticas, tradiciones y experiencias cotidianas que forman parte de su vida cultural.	¿Qué entienden por cultura?
Valoración iniciativas culturales	Percepciones de estudiantes PACE sobre las actividades culturales desarrolladas hasta ahora, poniendo atención a sus participantes y temáticas así como a sus aspectos rescatables y oportunidades de mejora	¿Qué actividades culturales han funcionado bien en sus colegios? ¿Quién las organizó? ¿Quién participó? ¿Qué les gustó? ¿Qué pudo haber sido mejor?
Vinculación UTEM	Propuestas, intereses y aprendizajes, considerando la proyección de acciones conjuntas entre colegios PACE y la UTEM. Se abordan contenidos que los estudiantes quieren aprender, ver o escuchar, experiencias que desean compartir y lugares a los que les gustaría acceder.	¿Qué acciones podría realizar el colegio en conjunto con la UTEM para impulsar el desarrollo cultural de los estudiantes? ¿Que les gustaría aprender? ¿Qué les gustaría ver o escuchar? ¿Que les gustaría compartir? ¿A que lugares les gustaría asistir?

Cuadro 2: Dimensiones taller participativo “Cartelera cultural”

C. Árbol de problemas - Funcionarios establecimientos

El árbol de problemas es una herramienta ampliamente utilizada en la formulación de proyectos porque permite visualizar de manera sencilla y gráfica la complejidad de un territorio y la variedad de problemáticas que lo afectan. Según Bárbara Yamile (2021), durante la fase de diagnóstico esta técnica ayuda a obtener una

descripción integral de la realidad sobre la cual se desea intervenir. Sin embargo, es importante considerar que la identificación del problema central —entendido como la situación negativa principal que afecta a la comunidad—, así como de sus causas (factores que originan o alimentan el problema) y sus efectos (consecuencias que afectan directamente a la comunidad), siempre está influida por las percepciones, experiencias e intereses de quienes participan (Yamile, 2021). Por ello, el árbol de problemas es necesariamente

una representación parcial de la realidad, y una elección inadecuada de participantes puede profundizar este sesgo.

En su trabajo sobre la importancia del enfoque de marco lógico en la planificación y evaluación de proyectos, Norma Sánchez (2007) explica que esta técnica busca identificar los problemas reales que afectan al colectivo involucrado, evitando centrarse en problemas posibles o futuros. Para su construcción en talleres participativos, propone los siguientes pasos:

En un trabajo sobre la centralidad del marco lógico⁶ para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos, Norma Sánchez indica que esta técnica se aboca a “identificar los problemas reales que afectan al colectivo beneficiario con el que se quiere trabajar y no los problemas posibles, potenciales o futuros” (Sánchez 2007), y sugiere los siguientes pasos⁷ para su construcción en talleres participativos:

- 1. Indagación en problemas:** Lluvia de ideas para identificar problemas relevantes para la comunidad participante.
- 2. Identificación del problema central:** Realizada por especialistas⁸ de acuerdo a criterios de prioridad.
- 3. Definición de efectos:** El grupo define las consecuencias más importantes derivadas

del problema para analizar y verificar su importancia, siguiendo un orden causal ascendente que configuran “las ramas” del árbol. Se deben identificar las relaciones entre efectos.

- 4. Definición de causas:** Al concluir que el problema tiene una multiplicidad de efectos reales sobre la comunidad, se procede a la identificación de sus causas. Es importante llegar a la mayor cantidad de causas primarias e independientes para visualizar posibles soluciones y líneas de acción diversas. Se deben identificar las relaciones entre las causas.

- 5. Validación del esquema:** Una vez que el árbol de problemas está completo, se procede a su lectura y validación por parte del grupo y los facilitadores

La aplicación de esta técnica permite obtener una visión general de los establecimientos PACE construida de manera colectiva junto a sus actores. Su elección se sustenta, además, en la necesidad de dar continuidad al Levantamiento de Necesidades Territoriales realizado en 2021 por los Laboratorios de Gestión Cultural, aportando mayor estructura al diagnóstico que, por primera vez, se desarrolla con establecimientos educacionales. Finalmente, una ventaja clave de emplear herramientas metodológicas como el árbol de problemas es su utilidad para agentes

⁶ El marco lógico es una herramienta que organiza en una matriz los objetivos, actividades, indicadores y supuestos de un proyecto para facilitar su diseño, ejecución y evaluación.

⁷ No existe un consenso generalizado sobre el orden de los pasos para la elaboración de un árbol de problemas, existen autores que, a diferencia de Sánchez, consideran que la identificación de causas es anterior a la identificación de consecuencias. En suma, esta decisión depende del criterio de la persona a cargo del estudio.

⁸ En este caso, y dado el contexto de investigación-acción y la priorización de una perspectiva metodológica de la co-construcción entre universidad y territorios, la identificación del problema central se hizo en conjunto y de mutuo acuerdo con las personas participantes de las mesas de trabajo.

y comunidades, tanto en la formulación de proyectos como en el diseño de estrategias de intervención basadas en problemáticas validadas por sus propias comunidades.

D. Tablero interactivo - Funcionarios

El tablero colaborativo aplicado con funcionarios de los establecimientos educacionales se desarrolló bajo un enfoque metodológico inspirado en el *Design Thinking*, modelo de innovación centrado en las personas que promueve la generación colaborativa de soluciones creativas frente a problemáticas complejas (Brown, 2009). Si bien no se aplicó la metodología en su estructura formal completa, se retomaron algunos de sus principios esenciales, la creatividad colectiva, la orientación a la acción y la iteración, es decir, la revisión y mejora constante de las ideas a partir del diálogo y la retroalimentación para guiar la construcción participativa de propuestas.

Desde esta perspectiva adaptada, las actividades de comprensión y formulación del problema, que en el modelo del Hasso Plattner Institute of Design (2021) corresponderían a las fases de *Empatizar* y *Definir*, se desarrollaron en la primera parte del taller participativo mediante la construcción colectiva de un árbol de problemas, ejercicio que permitió identificar causas, efectos y actores clave en el desarrollo cultural y comunitario de los establecimientos educacionales PACE.

Con base en esos resultados, el trabajo se orientó hacia la generación de acciones concretas, inspirándose en los principios de las fases

de ideación, prototipado y testeo del *Design Thinking*. En esta etapa se utilizó un tablero interactivo digital que permitió organizar y visualizar en tiempo real las ideas propuestas por los participantes, facilitando un proceso iterativo de construcción y refinamiento colectivo de propuestas.

Para esta técnica se siguieron los siguientes pasos:

- 1. Generación de ideas:** los participantes proponen acciones para desarrollar de manera conjunta con la UTEM.
- 2. Agrupamiento temático:** se organizaron las ideas en categorías temáticas u objetivos comunes
- 3. Definición de líneas de trabajo:** a partir de los grupos temáticos, se nombraron las líneas y se precisaron los tipos de acciones y su propósito.
- 4. Cierre de la sesión:** se cierra la sesión mostrando y validando los acuerdos alcanzados.

IV. Sobre el análisis de datos

A. Procesamiento información cuantitativa

El procesamiento de la información cuantitativa se centró en una rigurosa etapa de depuración y validación que derivó en la exclusión de 23 registros, consolidando así una base final de 996 respuestas válidas. Dicho procedimiento gestionó la consistencia de los datos eliminando la totalidad de los casos con duplicidad crítica (información contradictoria) y conservando registros únicos en situaciones de concordancia, además de sanear campos específicos con valores inverosímiles sin afectar la integridad de los usuarios.

En cuanto al alcance del levantamiento, se identificó un grupo de nueve establecimientos educacionales que, a pesar de figurar como opciones seleccionables dentro del instrumento de medición, no registraron participación efectiva. Esto indica que dichas instituciones, estando disponibles en el formulario, no generaron ninguna respuesta durante el periodo de aplicación.

B. Criterios para el análisis de información cualitativa

Se llevó a cabo una sistematización en el momento de las sesiones mediante la aplicación de una ficha de sistematización, la cual fue completada por el equipo de ayudantes de investigación. Ellos registraron y organizaron las ideas principales

junto con el contexto y el sentido que cada grupo o persona les otorgó. Este proceso se realizó en tiempo real, combinando una lectura analítica inmediata con un ajuste técnico posterior, lo que permitió agilizar tanto el análisis como la presentación de los resultados.

• Criterios metodológicos para el ajuste técnico de los árboles de problemas

Luego de la elaboración colectiva del árbol de problema, se realizó un proceso de ajuste técnico de la información obtenida. Este paso buscó ordenar, precisar y clarificar los contenidos generados durante el trabajo participativo, manteniendo el sentido original de las ideas expresadas por las y los participantes de los talleres. En este contexto, el árbol construido en la sesión se considera como un insumo que requirió ser sistematizados con mayor detalle para garantizar la coherencia lógica entre causas, efectos y problema central. En este sentido, el ajuste técnico no modifica el contenido sustantivo de lo discutido, sino que permite afinar su estructura y redacción, facilitando su análisis y posterior uso en la formulación de estrategias. Este proceso se realizó siguiendo los siguientes criterios metodológicos:

1. Desagregación de ideas compuestas

Se separaron los enunciados que contenían más de una idea en dos o más frases distintas para clarificar su sentido y relación dentro del árbol. En otras palabras, si la idea original decía "Dificultades para organizar talleres culturales y baja participación de vecinos", se dividió en: "Dificultades para organizar talleres culturales" y "Baja participación de estudiantes en actividades culturales", para que cada problema se relacione claramente con sus causas y efectos.

2. Incorporación de pasos lógicos o ideas puente

Se añadieron ideas intermedias cuando existían saltos entre niveles del árbol, asegurando que causas y efectos estuvieran conectados de manera coherente y en una relación causal directa. Dicho de otro modo, si originalmente la idea "Escasez de materiales" se relacionaba directamente con la idea "Bajo desarrollo de actividades culturales", se incluyó la idea intermedia "Dificultad para acceder a recursos y materiales necesarios" para conectar de manera coherente y directa las ideas originales.

3. Reformulación sintáctica de los enunciados

Se reescribieron las frases sin cambiar su sentido, usando sinónimos o cambios de estructura para mayor claridad y comprensión. Por ejemplo, si la idea original decía "Los talleres culturales no son atractivos para los niños y no logran captar su atención durante las actividades", se reformuló como "Baja participación estudiantil en talleres culturales, con dificultades para mantener el interés y la motivación", manteniendo el mismo problema pero de forma más clara, concreta y fácil de entender.

4. Conversión de "faltas" en problemas

Se transformaron ideas que indicaban "faltas" o "ausencias" en problemas definidos que permiten un análisis más claro. Por ejemplo, si la idea original decía "Falta de espacios para actividades culturales", se ajustó a "Escasez de espacios disponibles para actividades culturales", convirtiendo la carencia en un problema concreto.



• Casos para la formulación de ideas nuevas

Como se advirtió anteriormente, en algunos casos fue necesario añadir ideas nuevas durante el proceso de ajuste técnico de los árboles de problemas. Estas ideas se incorporaron en los siguientes casos:

1. Desagregación de ideas compuestas:

Cuando una idea contenía múltiples dimensiones que debían separarse para relacionarse claramente con causas y efectos (por ejemplo, separar “Dificultades para organizar talleres y baja participación” en dos problemas distintos).

2. Ramas incompletas:

Cuando una rama del árbol estaba incompleta o tenía un solo nivel de abstracción, requiriendo pasos intermedios para conectar causas y efectos de manera coherente (por ejemplo, añadir “Dificultad para acceder a recursos” entre “Escasez de materiales” y “Bajo desarrollo de actividades”).

3. Ideas discutidas previamente:

Cuando se reconocía una idea expresada por el grupo en instancias previas del taller (como lluvias de ideas), aunque no estuviera explícita en el esquema final co-creado.

• Criterios metodológicos para el ajuste técnico de acciones y líneas de trabajo

Una vez identificadas las acciones y líneas de trabajo propuestas por los participantes, fue necesario aplicar criterios metodológicos para organizar y ajustar estas ideas asegurando claridad, coherencia y pertinencia. Para esto se siguieron los siguientes criterios:

1. Clarificación y desagregación de acciones compuestas:

Cuando una acción o línea de trabajo incluía más de un objetivo o dimensión, se dividió en elementos separados para facilitar su seguimiento y evaluación. Por ejemplo, “Organizar talleres de formación y ferias culturales comunitarias” se separó en dos acciones distintas; o bien, “Formación y participación comunitaria” se dividió en las líneas “Formación cultural” y “Participación comunitaria en actividades culturales”.

2. Reagrupación de acciones por línea de trabajo:

Durante la revisión se identificó que algunas acciones eran más pertinentes temáticamente en otras líneas de trabajo y se trasladaron a esos grupos. Ejemplo: si una acción estaba inicialmente en “Formación cultural” pero era más coherente con “Programación y públicos”, se reagrupó en esta última.

3. Eliminación de acciones duplicadas:

Cuando una acción aparecía en más de una categoría, se mantuvo en el grupo temáticamente más pertinente y se eliminó de las otras. Así, si la acción "Organizar talleres de gestión cultural" estaba tanto en "Formación" como en "Espacios culturales", se dejó solo en la categoría más adecuada según su objetivo.

4. Precisión y condensación de enunciados:

Se ajustaron los textos para hacerlos más comprensibles y concisos, sin alterar la intención original. Esto implicó tanto reformulaciones sintéticas ("Los niños necesitan talleres donde puedan asistir después del colegio para aprender cosas nuevas..." se condensó como "Realizar talleres con infancias con foco en aprendizaje artístico en horario después del colegio") como precisiones conceptuales ("Mejorar espacios culturales" se ajustó a "Adecuar y equipar espacios culturales").

5. Reformulación de nombres de líneas de trabajo:

Algunos nombres propuestos no eran autoexplicativos o presentaban errores conceptuales; estos se ajustaron para mejorar la comprensión. Por ejemplo, "Actividades" se reformuló como "Programación cultural inclusiva", dejando claro su enfoque en diversidad y accesibilidad.

Estos ajustes técnicos no buscan cambiar el sentido de las ideas aportadas por los participantes, sino asegurar que se comprendan correctamente para facilitar su implementación y pertinencia a las líneas de trabajo definidas. Dicho de otro modo, estos criterios aseguran que cada acción y cada línea de trabajo conserven la intención original de quienes las propusieron pero se presentan de manera más clara, organizada y operativa. Este proceso permite que las propuestas colectivas sean efectivas, accesibles y puedan traducirse en iniciativas concretas que realmente respondan a las necesidades y aspiraciones del territorio.



Cuarta Parte

4

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

I. El desarrollo cultural escolar desde la perspectiva de docentes y funcionarios de establecimientos PACE

Este apartado presenta los hallazgos del taller participativo con docentes y funcionarios PACE en el marco del Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025. La sección cuenta con un diagnóstico sobre la situación del desarrollo cultural en los establecimientos PACE, profundizando en los principales problemas, sus causas y efectos en la comunidad educativa. En segundo lugar, se describen las principales líneas de trabajo definidas por el grupo para abordar estas problemáticas: oportunidades curriculares, recorridos culturales, redes educativas estratégicas y gestión cultural escolar.



A. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta el desarrollo cultural en los establecimientos educacionales?

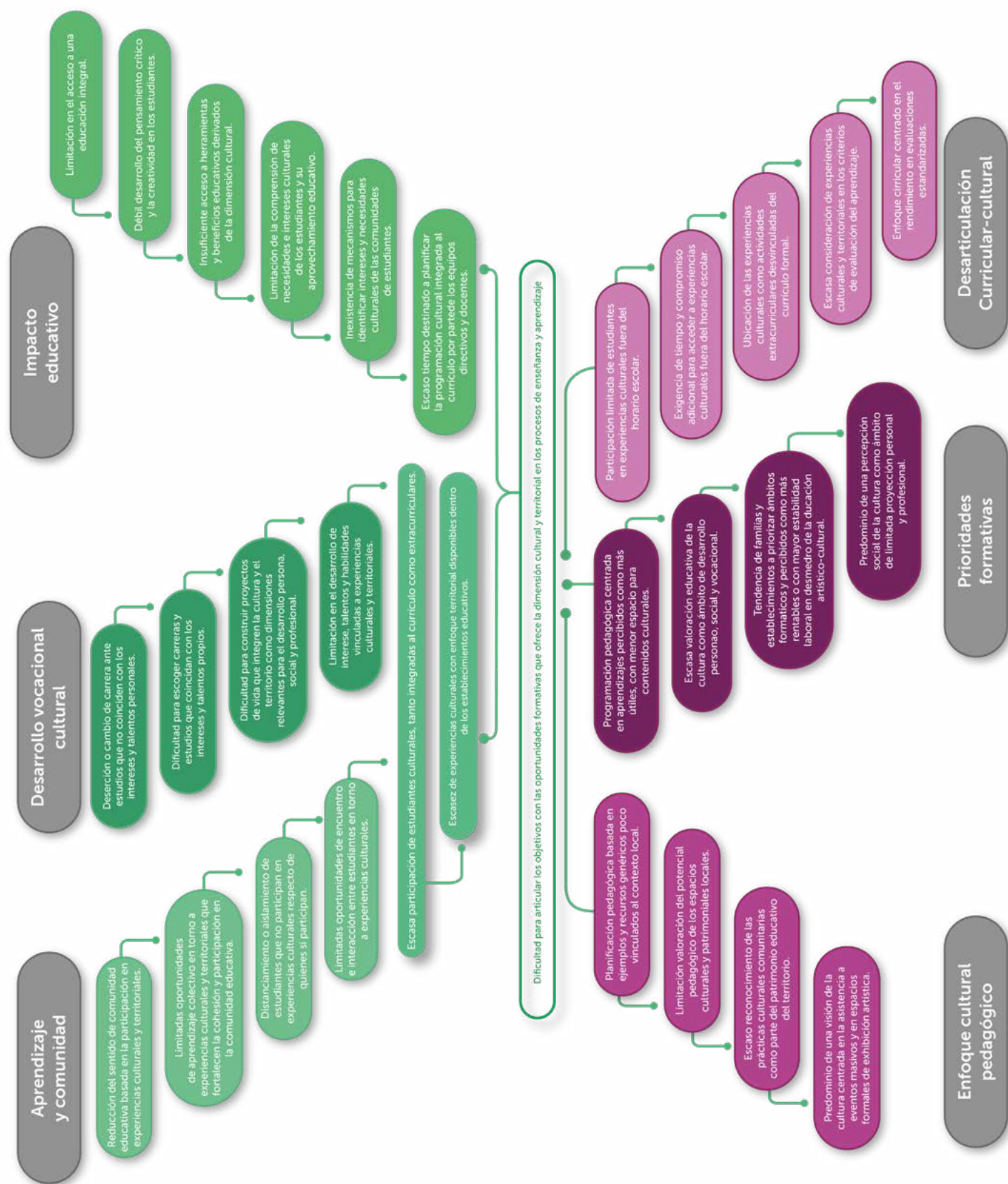


Imagen 1: Árbol de problemas grupo de funcionarios establecimientos PACE

Fuente: Elaboración propia en base a información levantada en taller participativo

¿Cuáles son las causas del problema?

El grupo de docentes y funcionarios de establecimientos PACE definieron tres tipos de causas:

- 1. Enfoque cultural pedagógico:** Causas que muestran cómo la perspectiva pedagógica integra de manera limitada la cultura, el territorio y las prácticas comunitarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reduciendo la pertinencia y la significatividad educativa.
- 2. Prioridades formativas:** Causas que muestran cómo la priorización de aprendizajes considerados más útiles o rentables por docentes, familias y establecimientos reduce el espacio dedicado a experiencias culturales y territoriales en la enseñanza.
- 3. Desarticulación Curricular-Cultural:** Causas que muestran cómo la falta de integración sistemática entre el currículo escolar y las experiencias culturales y territoriales del entorno impide que la cultura forme parte integral del proceso educativo.

¿Cuáles son los efectos del problema?

Al preguntarse por las consecuencias negativas del problema en las comunidades escolares, el grupo de docentes y funcionarios PACE identifica tres tipos de efectos:

Aprendizaje y comunidad: Efectos que reflejan cómo la escasez y la limitada participación en experiencias culturales y territoriales dentro del establecimiento afectan la interacción entre estudiantes, las oportunidades de aprendizaje colectivo y significativo, y la cohesión de la comunidad educativa.

Desarrollo vocacional cultural: Efectos que muestran cómo la limitación de experiencias culturales y territoriales en los procesos educativos impacta en el desarrollo de intereses, talentos, proyectos de vida y decisiones vocacionales de los estudiantes, incluyendo la capacidad de identificar y elegir estudios o carreras coherentes con sus habilidades y preferencias personales.

Impacto educativo: Efectos que muestran cómo la falta de integración de experiencias culturales y territoriales en los procesos educativos limita el desarrollo integral de los estudiantes, afectando la comprensión de sus intereses culturales, el acceso a herramientas y beneficios educativos, la participación significativa y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y creativas, con repercusiones en la calidad y pertinencia de la educación que reciben.

En conjunto, los problemas y causas identificados reflejan desafíos interconectados que afectan tanto la integración de la cultura en los procesos educativos como el desarrollo de experiencias significativas para los estudiantes. Los hallazgos muestran patrones relacionados con la estructura curricular, las prioridades pedagógicas y la articulación entre el aprendizaje formal y las experiencias culturales y territoriales, evidenciando oportunidades para mejorar la pertinencia educativa y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Cabe destacar que la identificación de estas problemáticas no busca asignar responsabilidades, sino explorar oportunidades de acción. Las situaciones descritas están sujetas a la experiencia y percepción de los participantes, por lo que no pretenden ser exhaustivas ni representar todos los contextos escolares, sino servir como base para generar propuestas y estrategias orientadas al desarrollo cultural y educativo en los establecimientos PACE que se vinculan con UTEM y que participaron del Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025.

B. ¿Qué acciones se pueden tomar para resolver las problemáticas?

Para resolver la *“Dificultad para articular los objetivos curriculares con las oportunidades formativas que ofrece la dimensión cultural y territorial en los procesos de enseñanza y aprendizaje”* el grupo de docentes y funcionarios/as de establecimientos educacionales PACE, identificó una diversidad de acciones organizadas en 4 líneas de trabajo definidas como:

- 1. Oportunidades curriculares:** Acciones orientadas a identificar y aprovechar oportunidades dentro del currículo escolar para integrar saberes, prácticas y expresiones culturales como recursos pedagógicos que enriquecen la enseñanza y fortalecen la formación integral del estudiantado.
- 2. Recorridos culturales:** Acciones y experiencias culturales desarrolladas dentro y fuera del establecimiento que permiten reconocer, valorar y expresar identidades y saberes locales, vinculando a la comunidad educativa con su territorio desde una perspectiva formativa.
- 3. Redes educativas estratégicas:** Acciones orientadas a fortalecer el vínculo entre los establecimientos PACE, sus comunidades educativas y los actores territoriales mediante redes de colaboración que facilitan el intercambio de experiencias, la participación y la ampliación de oportunidades formativas.
- 4. Gestión Cultural Escolar:** “Procesos participativos y reflexivos que permiten visibilizar la relevancia de la cultura en la formación escolar, fortaleciendo el aprendizaje de habilidades transversales y facilitando la labor docente desde enfoques interdisciplinarios e inclusivos.”

CATEGORÍA	ACCIONES IDENTIFICADAS POR PARTICIPANTES
Oportunidades curriculares	- Fortalecer las competencias docentes para integrar la cultura como recurso pedagógico en distintas asignaturas. - Implementar procesos de revisión curricular para identificar oportunidades de incorporación de saberes y prácticas culturales. - Diseñar y desarrollar iniciativas interdisciplinarias que integren contenidos y experiencias culturales en los aprendizajes. - Diversificar estrategias de evaluación incorporando enfoques, lenguajes y prácticas culturales en coordinación con asignaturas artísticas. - Promover el trabajo articulado entre asignaturas para integrar la dimensión cultural en experiencias de aprendizaje compartidas. - Utilizar las horas colaborativas como instancia para planificar propuestas curriculares que integren cultura de manera interdisciplinaria. - Aprovechar las clases solemnes como espacios formativos para incorporar expresiones y experiencias culturales en la vida escolar Fortalecer habilidades transversales del estudiantado mediante actividades que integren experiencias y contenidos culturales.
Recorridos culturales	- Implementar talleres culturales y tecnológicos que permitan a los estudiantes explorar, expresar y valorar saberes e identidades territoriales. - Desarrollar iniciativas culturales dentro del horario de clases que integren experiencias territoriales en los procesos de aprendizaje. - Organizar ferias culturales con sentido educativo para visibilizar expresiones, conocimientos y prácticas del territorio vinculadas al currículo. - Generar instancias de participación cultural donde los estudiantes interactúen activamente con prácticas y expresiones territoriales como parte del proceso formativo.
Redes educativas estratégicas	- Establecer vínculos entre la escuela y la comunidad para incorporar a familias y actores culturales en experiencias educativas. - Organizar instancias de intercambio de prácticas educativas entre establecimientos PACE para fortalecer la colaboración entre escuelas. - Desarrollar actividades que involucren a las familias como enlaces con el territorio en iniciativas educativas y culturales. - Brindar herramientas a las familias para que se reconozcan y actúen como referentes culturales en sus comunidades.
Gestión Cultural Escolar	- Designar responsables de desarrollo cultural en cada establecimiento para coordinar y promover iniciativas culturales. - Generar espacios de diálogo con directivos y sostenedores para fortalecer la comprensión sobre la importancia de los espacios culturales en la escuela. - Identificar momentos y oportunidades dentro del calendario escolar para desarrollar actividades culturales. - Diversificar estrategias de evaluación y centrar el aprendizaje en habilidades transversales, facilitando la integración de la dimensión cultural en la labor docente.

Cuadro 3: Acciones y líneas de trabajo identificadas por funcionarios PACE

Fuente: Elaboración propia en base a información levantada en taller participativo

II. El desarrollo cultural escolar desde la perspectiva de sus estudiantes

Este apartado presenta los hallazgos de la Primera Encuesta de Necesidades Culturales y del taller participativo Cartelera Cultural Estudiantil, desarrollados con estudiantes de establecimientos adscritos al Programa PACE en el marco del Levantamiento de Necesidades Territoriales 2025. La encuesta, que reunió 996 respuestas válidas, permitió caracterizar las condiciones, percepciones y preferencias culturales del estudiantado, así como identificar factores asociados a su participación, motivación y vínculo con las artes, las ciencias y la innovación. Los principales temas abordados incluyeron dimensiones demográficas y educativas, patrones de participación cultural, intereses, motivaciones y percepciones sobre experiencias culturales.

A continuación, se presentan los hallazgos del taller Cartelera Cultural Estudiantil, desarrollado con estudiantes de 21 colegios PACE, que permitió explorar de manera participativa experiencias significativas, prácticas culturales valoradas, vacíos percibidos y propuestas de actividades que los jóvenes desearían desarrollar. Estos hallazgos proporcionan información contextualizada y concreta sobre la vida cultural estudiantil, ofreciendo una base para diseñar estrategias y programación cultural pertinente, fortaleciendo la vinculación con la UTEM y atendiendo la diversidad y necesidades de los establecimientos participantes.

A. Resultados Primera Encuesta de Necesidades Culturales Establecimientos PACE - UTEM

INDICADOR	VALOR
Promedio	15,65 años
Mediana	16 años
Moda	15 años
Mínimo	13 años
Máximo	21 años
Total (N)	991

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos de edad
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

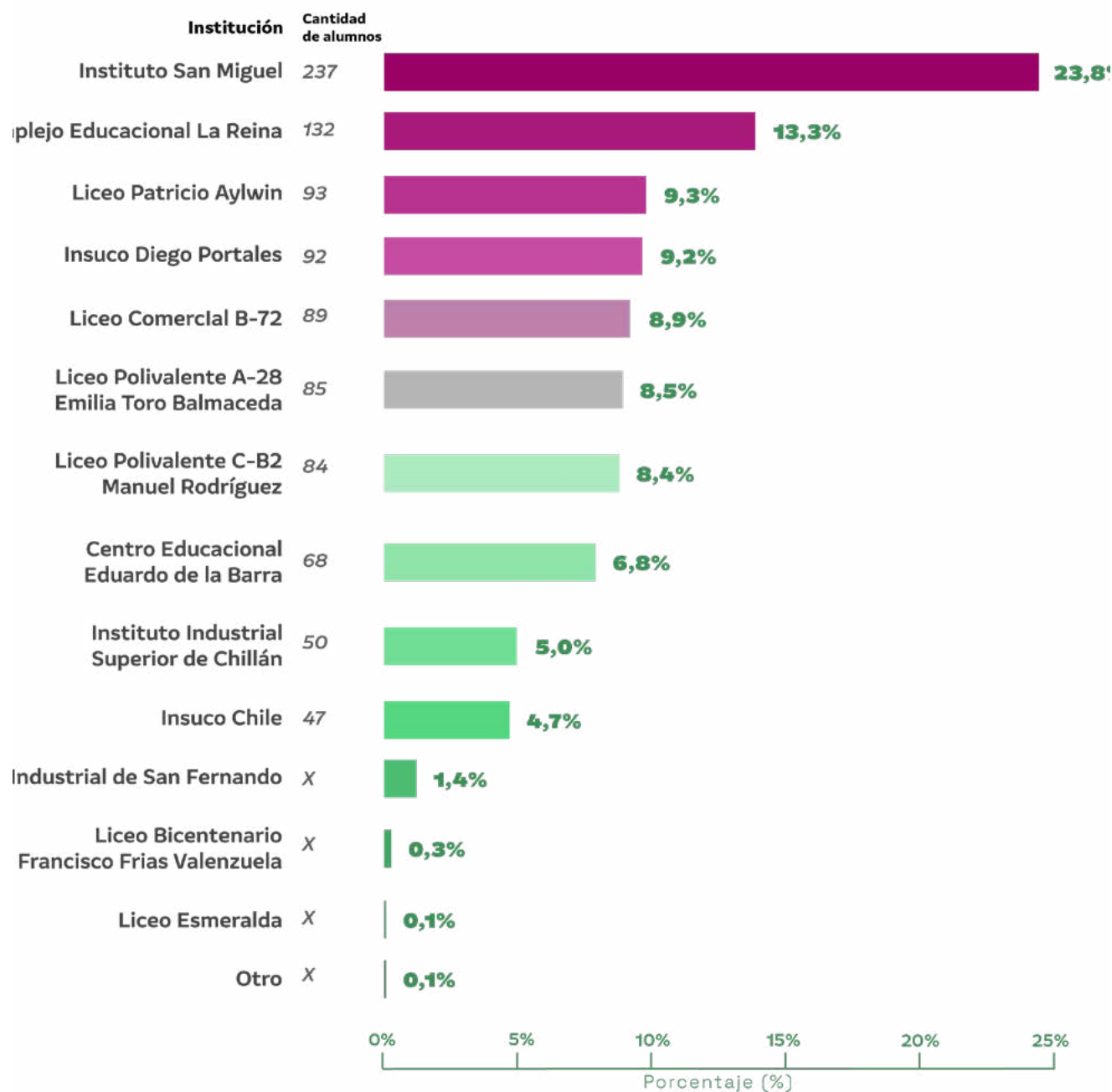


Gráfico 1. Número de estudiantes por colegio.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

El análisis de 991⁹ casos válidos de estudiantes PACE muestra que la edad promedio es de 15,65 años. La mayoría se concentra en la adolescencia media, con 15 años como la edad más frecuente y 16 años como la mediana, indicando que la mayor parte de los estudiantes tiene entre 15 y 16 años.

⁹ La variación del total de casos válidos desciende a 991 en tanto se registraron 5 respuestas sin información.

COMUNA	ESTUDIANTES
Colina	176
Peñalolén	117
Lampa	80
La Reina	68
Estación Central	63
Til Til	57
La Granja	55
Chillán	40
Santiago	38
La Pintana	27

Cuadro 5. Top 10 comunas de residencia con más respuestas.
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Respecto a la distribución de la muestra según establecimiento de origen se advierte una participación de N establecimientos, observándose una preponderancia marcada del Instituto San Miguel que concentra el 23,8% del total de respuestas (237 estudiantes). Le sigue en representatividad el Complejo Educacional La Reina con un 13,3% (132 estudiantes), destacándose ambos como los focos principales de participación. También se observan altas respuestas en el Liceo Patricio Aylwin, Insuco Diego Portales y en el Liceo Comercial B-72 con 93, 92 y 89 respuestas respectivamente.

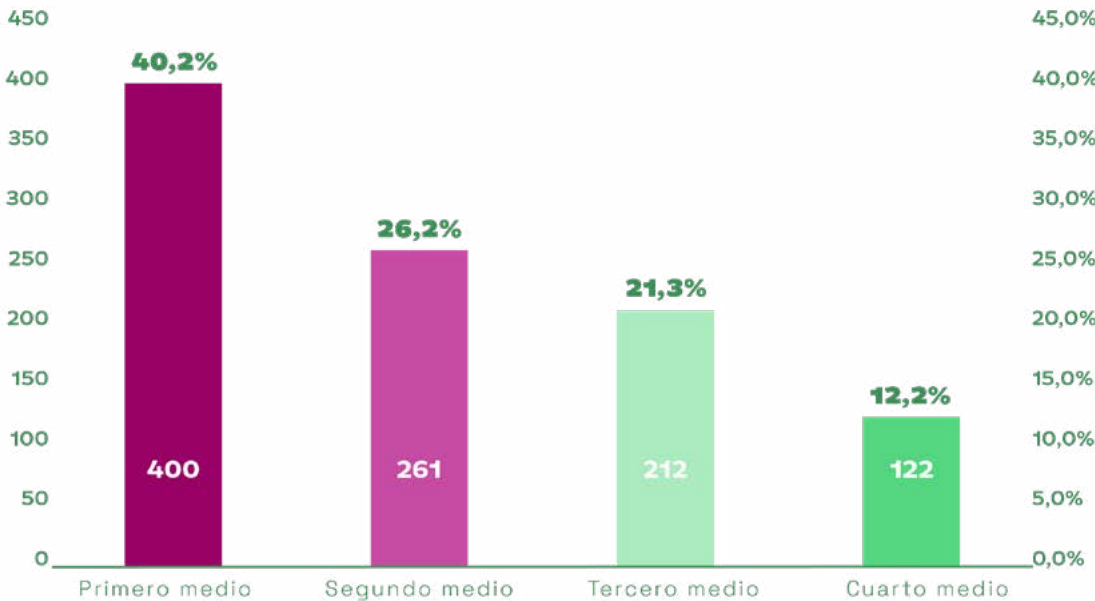


Gráfico 2. Número de estudiantes por curso
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a la distribución por curso, el gráfico 2 revela una tendencia lineal decreciente en la participación conforme avanza el grado académico. El grupo predominante se concentra en Primero Medio con un 40,2% de la muestra (400 estudiantes), constituyéndose como la base principal del estudio. A partir de este punto, se observa una disminución progresiva y escalonada en la cantidad de encuestados: Segundo Medio representa el 26,2% (261 estudiantes) y Tercero Medio el 21,3% (212 estudiantes). Finalmente, Cuarto Medio registra la menor representatividad con un 12,2% (122 casos) lo que sugiere una menor cobertura o tasa de respuesta en el último año de enseñanza media.

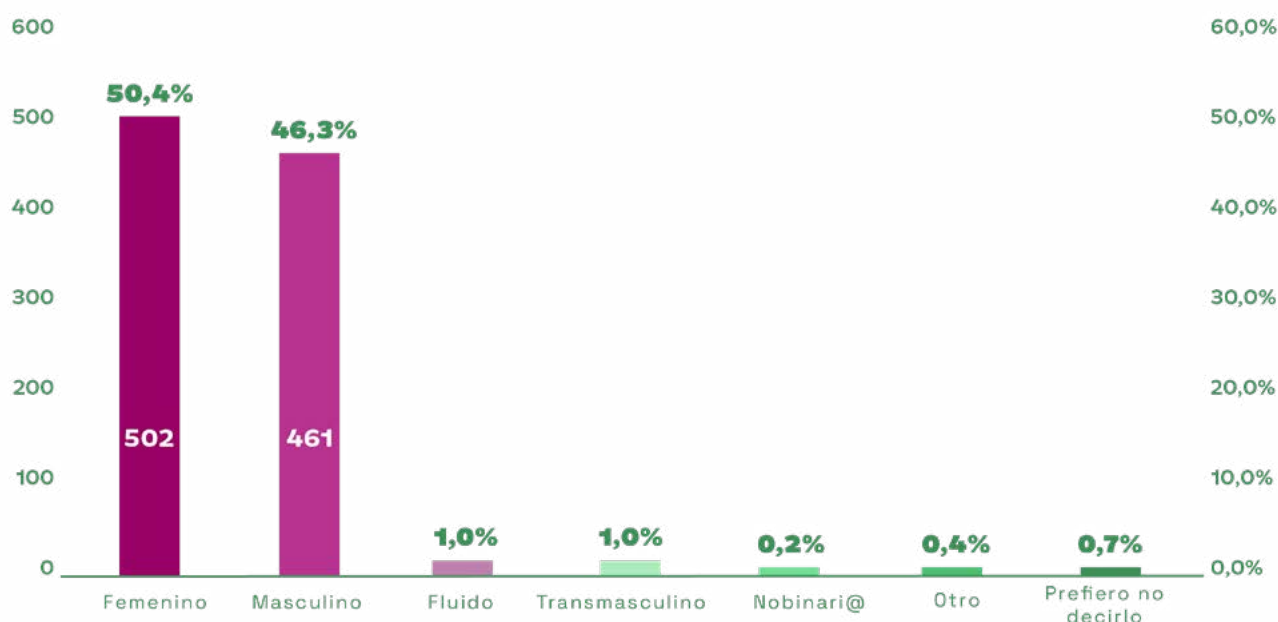


Gráfico 3. Distribución de estudiantes por género

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En relación con la caracterización de género, el gráfico 3 muestra una distribución mayoritariamente binaria con una leve predominancia del género femenino que alcanza el 50,4% del total (502 estudiantes). Por su parte, el género masculino representa el 46,3% (461 estudiantes) consolidando entre ambas categorías el 96,7% de la población encuestada. El 3,3% restante da cuenta de una diversidad de identidades y preferencias. Dentro de este grupo minoritario, destacan las categorías "Fluido" y "Transmasculino", ambas con un 1,0% de participación (10 casos cada una). Finalmente, las opciones "No binari@", "Otro" y "Prefiero no contestar" presentan frecuencias marginales, sumando en conjunto menos del 1,5% de la muestra.

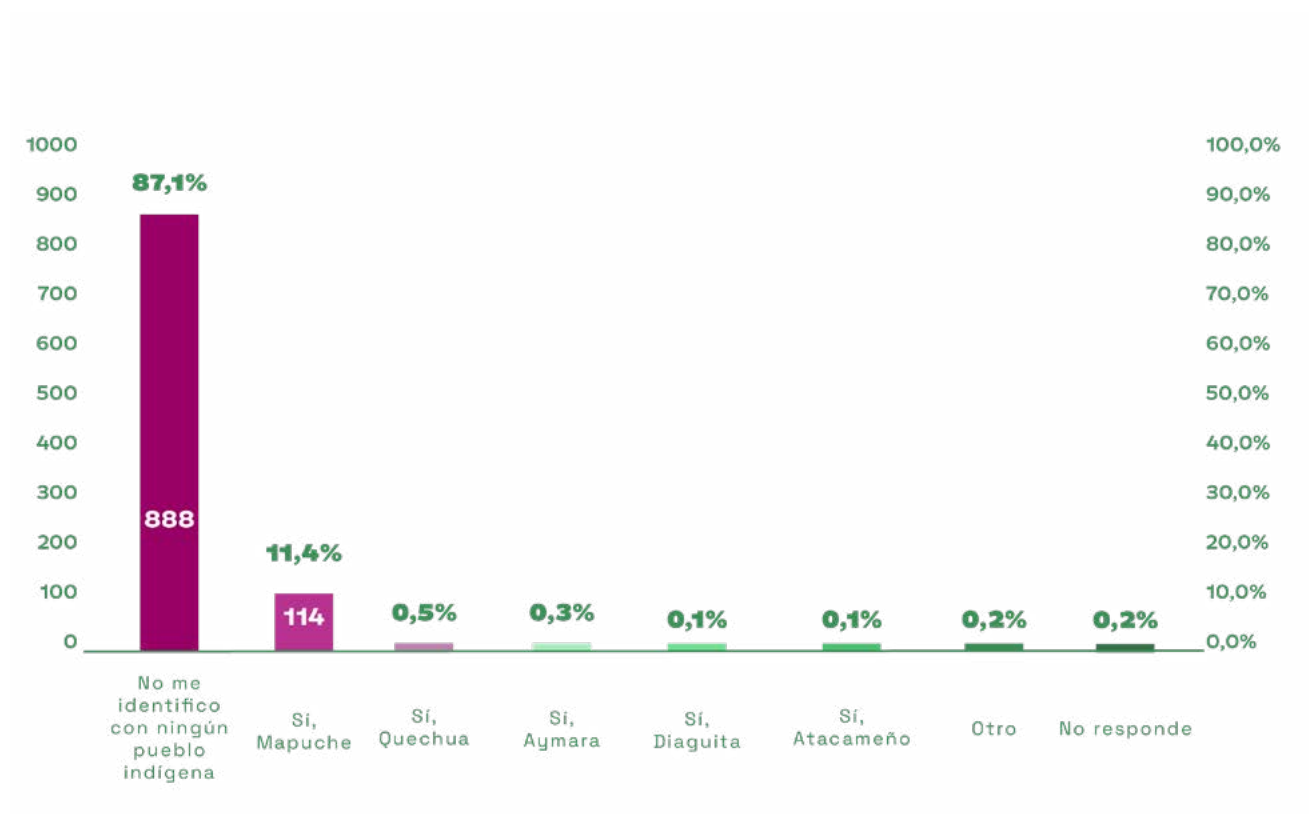


Gráfico 4. Distribución de estudiantes por identificación con pueblo indígena

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En lo que respecta a la autoidentificación con pueblos originarios, los resultados muestran una amplia prevalencia de estudiantes que declaran no pertenecer a ninguna etnia indígena, opción que alcanza el 87,1% de la muestra (868 casos). Dentro del segmento que sí manifiesta una identidad indígena, destaca de manera excluyente el pueblo Mapuche, el cual representa el 11,4% del total (114 estudiantes), consolidándose como la única etnia con representación estadística significativa en el estudio.

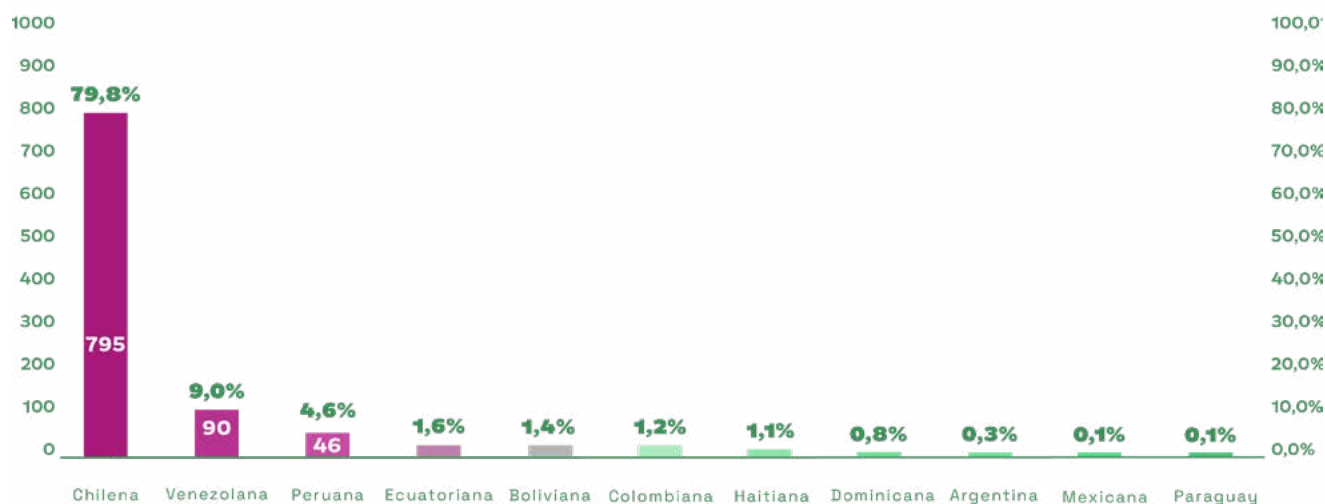


Gráfico 5. Distribución de estudiantes por nacionalidad

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a la nacionalidad, el gráfico 5 exhibe una estructura mayoritariamente local con un 79,8% de los encuestados (795 casos) que declara tener nacionalidad chilena. Sin embargo, se registra una presencia relevante de población migrante que aporta diversidad cultural al estudio. Dentro del segmento extranjero, la nacionalidad venezolana se posiciona como la primera minoría significativa, alcanzando el 9,0% del total (90 estudiantes), seguida por la comunidad peruana con un 4,6% (46 estudiantes). El porcentaje restante se fragmenta en participaciones menores (inferiores al 1,6% cada una) integradas principalmente por estudiantes de origen ecuatoriano, boliviano, colombiano y haitiano, entre otros.

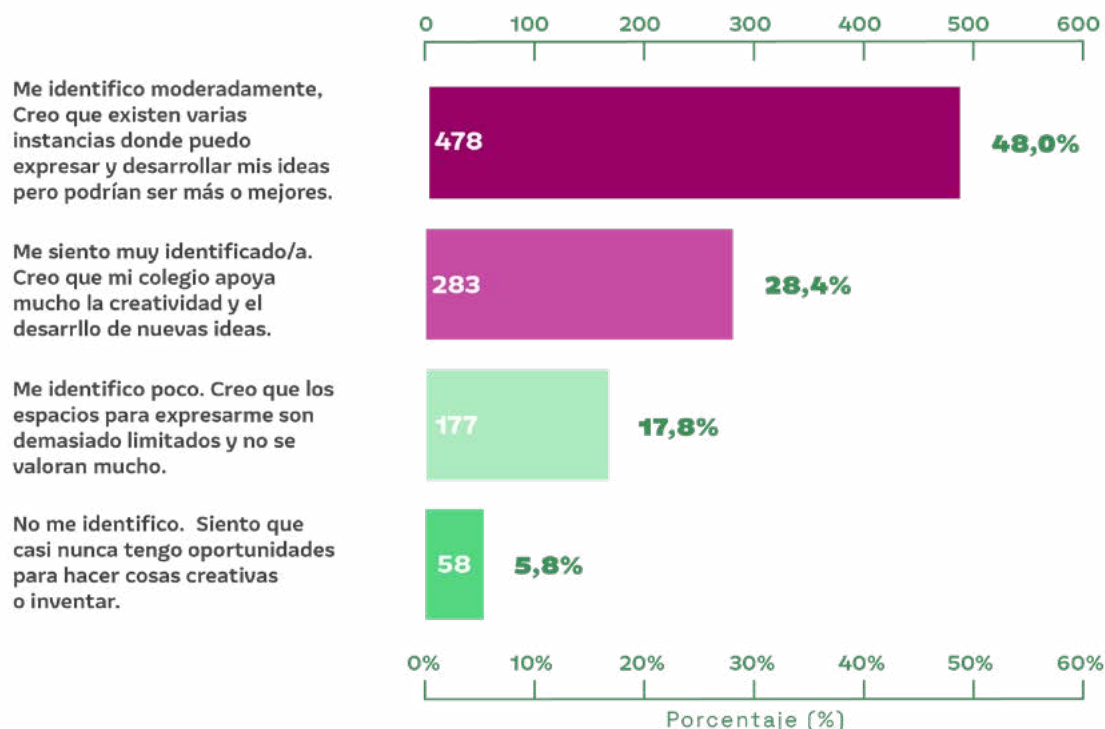


Gráfico 6. Distribución de estudiantes por apoyo institucional a la creatividad

}Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Entrando en materia del estudio, el gráfico 6 muestra la percepción del apoyo institucional a la creatividad y el desarrollo de nuevas ideas. En general, los resultados evidencian una valoración positiva. La opción mayoritaria, que agrupa al 48,0% de los estudiantes (478 casos), corresponde a una identificación moderada, donde se reconocen espacios de expresión pero se advierte la necesidad de mejorar su calidad o frecuencia. A este grupo se suma un 28,4% (283 estudiantes) que declara sentirse muy identificado con el apoyo que brinda su establecimiento en esta materia.

En contraste, existe un segmento crítico que representa casi un cuarto de la muestra. Un 17,8% (177 estudiantes) señala identificarse poco, percibiendo espacios limitados y escasa valoración, mientras que un 5,8% (58 estudiantes) declara no identificarse en absoluto, indicando una ausencia casi total de oportunidades creativas. En conjunto, estas cifras sugieren que, si bien el 76,4% percibe algún grado de apoyo, la mayoría lo sitúa en un nivel intermedio revelando un espacio de mejora significativo para las instituciones.

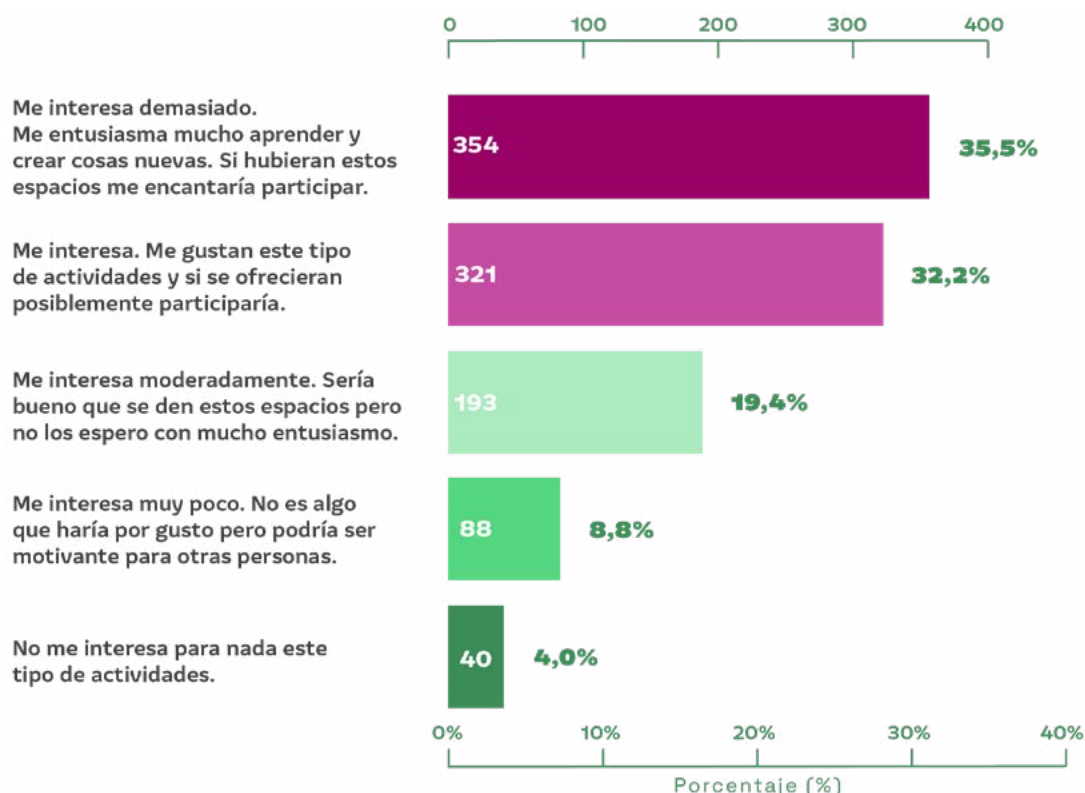


Gráfico 7. Distribución de estudiantes por predisposición hacia el aprendizaje creativo y la innovación

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

El gráfico 7 muestra la predisposición hacia el aprendizaje creativo y la innovación advirtiéndose una apertura altamente favorable por parte del estudiantado. La opción que denota mayor entusiasmo ("Me interesa demasiado") lidera las preferencias con un 35,5% (354 estudiantes), seguida estrechamente por la categoría "Me interesa" con un 32,2% (321 estudiantes). En conjunto, esto implica que más de dos tercios de la muestra (67,7%) manifiestan una disposición activa y positiva hacia la participación en estas iniciativas con foco cultural o tecnológico.

Por otro lado, se identifica un segmento intermedio del 19,4% (193 estudiantes) que muestra un interés moderado, valorando la existencia de estos espacios sin una motivación especial. Finalmente, el desinterés explícito es minoritario: las opciones "Me interesa muy poco" (8,8%) y "No me interesa para nada" (4,0%) suman en conjunto solo un 12,8%, confirmando que la reticencia hacia este tipo de actividades es marginal dentro de la población encuestada.

En conjunto, los resultados evidencian un panorama muy favorable para el fomento de iniciativas culturales y tecnológicas orientadas al aprendizaje creativo e innovador con un amplio respaldo y potencial de participación estudiantil.

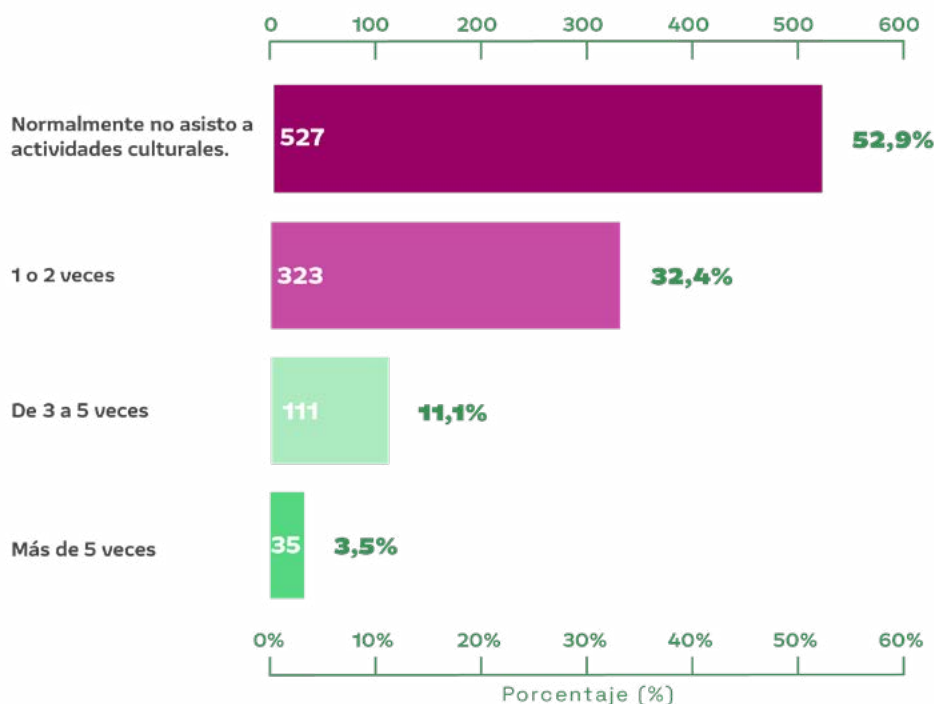


Gráfico 8. Distribución de estudiantes por participación en actividades artísticas

}Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

El gráfico 8 muestra la frecuencia en materia de participación en actividades artísticas, culturales o tecnológicas, evidenciándose un comportamiento mayoritariamente pasivo o de baja intensidad. La opción predominante corresponde a quienes declaran que "Normalmente no asisten" a este tipo de iniciativas alcanzando más de la mitad de la muestra con un 52,9% (527 estudiantes).

Entre quienes sí reportan actividad, la tendencia se inclina hacia una participación esporádica: un 32,4% (323 estudiantes) indica asistir solo "1 o 2 veces" al mes. Por el contrario, la participación frecuente es minoritaria; los segmentos de "3 a 5 veces" (11,1%) y "Más de 5 veces" (3,5%) suman en conjunto apenas un 14,6%, lo que confirma que el hábito de consumo cultural intensivo está restringido a un grupo reducido de estudiantes.

En conjunto, los datos evidencian una oportunidad concreta para diseñar iniciativas que incentiven la inclusión y la participación activa de los estudiantes, contribuyendo al estrechamiento de brechas, a la creación de nuevos públicos y al acercamiento de quienes actualmente se encuentran marginados a experiencias culturales y tecnológicas.

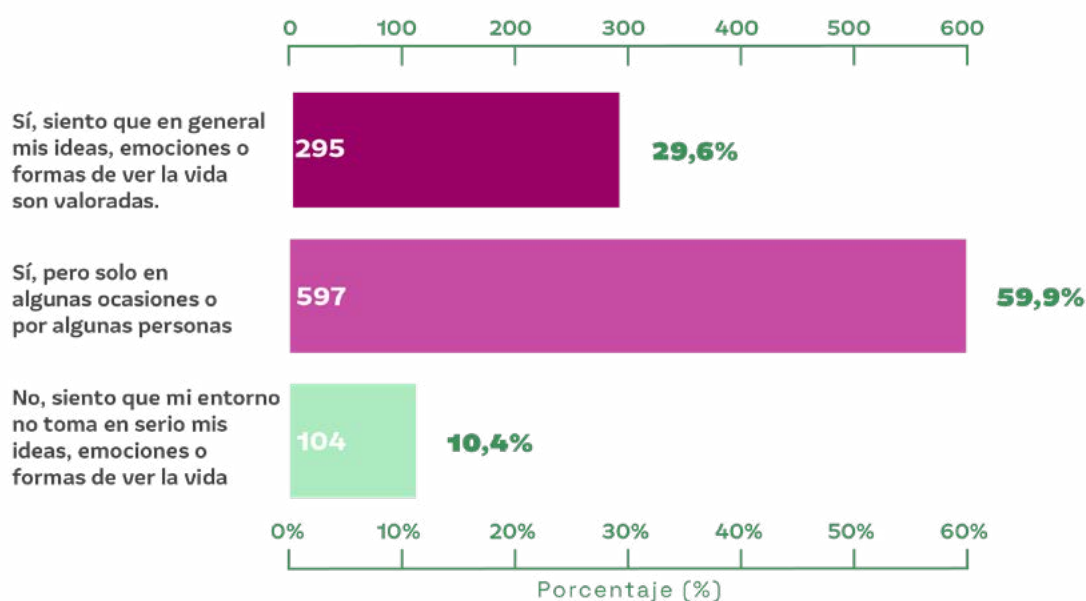


Gráfico 9. Distribución de estudiantes por percepción de valoración socioemocional
 }Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Uno de los aspectos más relevantes de la calidad de vida en relación con la participación cultural es la percepción de que las ideas, emociones y visiones del mundo de cada persona son reconocidas y valoradas. El gráfico 9 muestra que el 59,9% de la muestra (597 casos) siente que sus ideas y emociones son valoradas, pero “solo en algunas ocasiones o por algunas personas”, lo que indica un apoyo percibido como parcial o selectivo en su entorno. Por su parte, el 29,6% (295 estudiantes) reporta sentirse comprendido de manera constante, reflejando una percepción de valoración plena y sostenida.

En el extremo opuesto, existe una minoría relevante del 10,4% (104 estudiantes) que experimenta una invalidación explícita, sintiendo que su entorno no toma en serio su forma de ver la vida. En suma, aunque cerca del 90% percibe algún grado de valoración, para

la gran mayoría esta no constituye una certeza absoluta. Estos resultados ponen de relieve la importancia de fortalecer espacios y dinámicas culturales que garanticen una valoración más constante y generalizada de modo que un mayor número de estudiantes se sienta plenamente reconocido y respaldado.

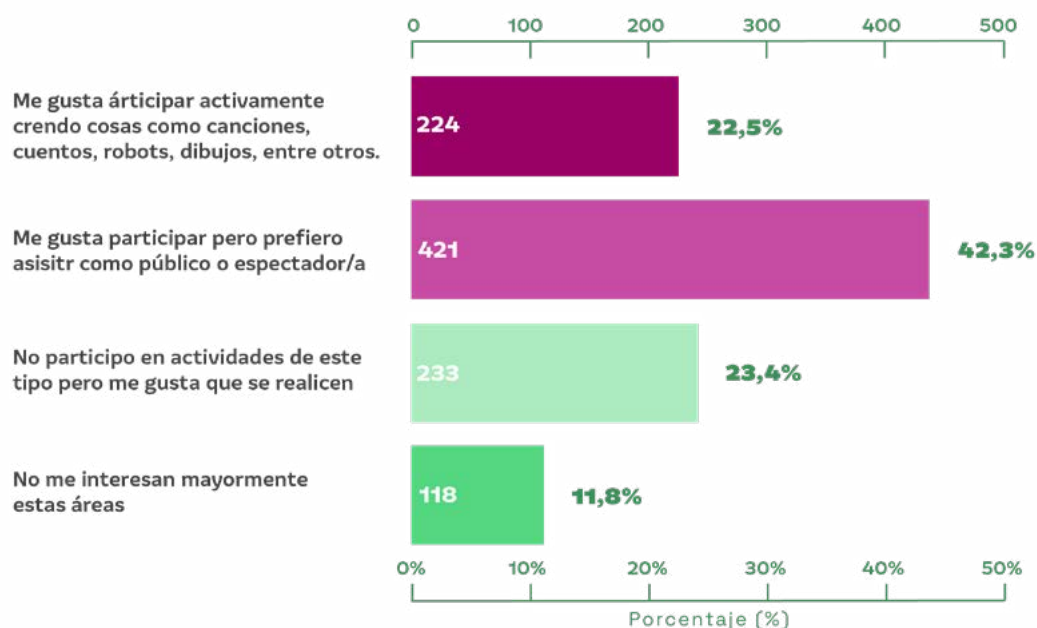


Gráfico 10. Distribución de estudiantes por nivel de participación

}Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto al nivel de participación esperado en relación a iniciativas de disciplinas artísticas y tecnológicas (Gráfico 10) predomina una postura receptiva-pasiva. La mayoría de los estudiantes, correspondiente al 42,3% (421 casos) se define preferentemente como espectador o público, manifestando interés en asistir a estas actividades más que en ejecutarlas. Por su parte, el rol de creador activo es asumido por un 22,5% de la muestra (224 estudiantes), una proporción estadísticamente equivalente al grupo de valoración pasiva (23,4% o 233 estudiantes), quienes declaran no participar, pero consideran positivo que estas instancias se realicen.

Finalmente, el desinterés es minoritario: solo el 11,8% (118 estudiantes) señala que estas áreas no les interesan mayormente. En conjunto, esto revela que el 88,2% del estudiantado valora estas disciplinas, aunque la tendencia es hacia la expectación cultural más que hacia la producción creativa.

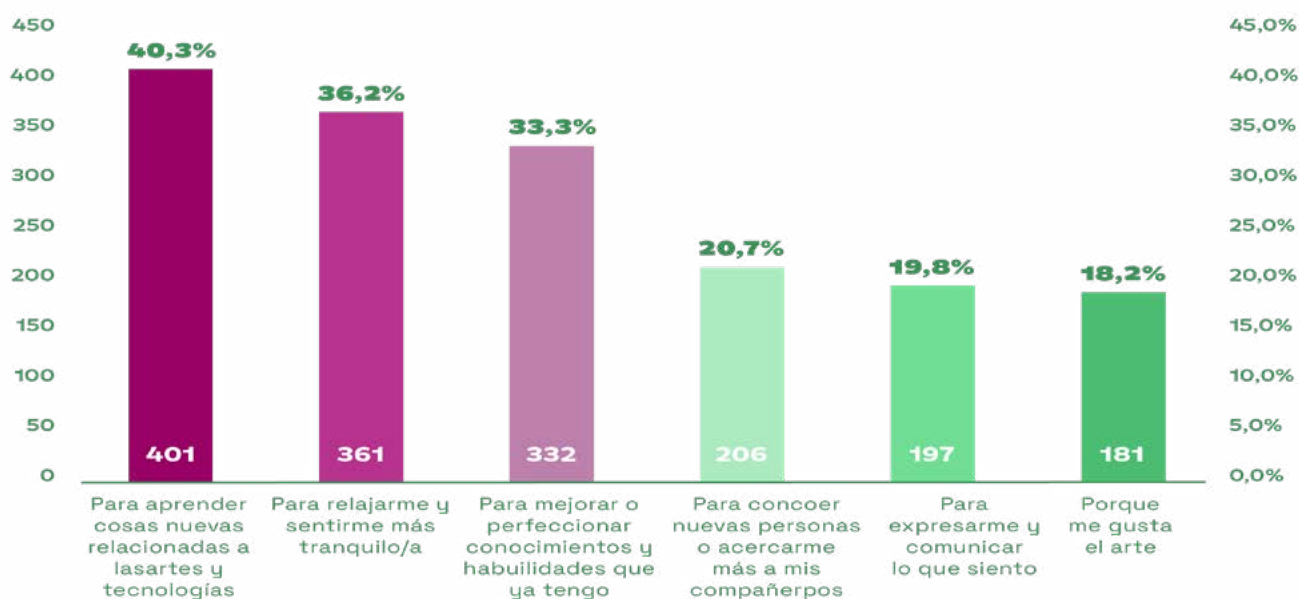


Gráfico 11. Motivaciones para participar en iniciativas culturales y tecnológicas

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Respecto a los motores que impulsan el interés por participar en actividades culturales (Gráfico 11), se observa una clara predominancia de los ejes formativos y de bienestar personal. La principal motivación, señalada por el 40,3% de los estudiantes (401 preferencias), radica en la aspiración de “aprender cosas nuevas”, seguida estrechamente por la búsqueda de relajación y tranquilidad con un 36,2% (361 preferencias). En un segundo nivel de relevancia se ubica el deseo de perfeccionar habilidades previas (33,3%), consolidando la idea de que los estudiantes buscan un beneficio tangible o terapéutico en estas instancias.

Por el contrario, las motivaciones de índole social o puramente expresiva ocupan un lugar secundario: factores como conocer personas (20,7%), expresar sentimientos (19,8%) o el gusto general por el arte (18,2%) presentan frecuencias significativamente menores en comparación con los incentivos de aprendizaje y desconexión. Estos datos sugieren que, si bien las iniciativas culturales pueden aportar valor social o expresivo, la programación destinada a estudiantes PACE debería priorizar siempre un enfoque formativo y de bienestar, orientado al aprendizaje y al beneficio de la salud mental para maximizar su impacto y relevancia.

En relación al impacto percibido derivado de la participación en actividades artísticas, científicas o tecnológicas (Gráfico 12), los resultados confirman una percepción predominantemente positiva. La respuesta más frecuente, seleccionada por el 32,3% de los estudiantes (322 casos), describe una sensación de comodidad, tranquilidad y confianza para expresarse. A este grupo se suma un 18,3% (182 estudiantes) que reporta una experiencia de alto impacto, sintiéndose “muy bien”, orgullosos y capaces, lo que sugiere que para la mitad de la muestra estas instancias fortalecen directamente la autoeficacia y la autoestima.

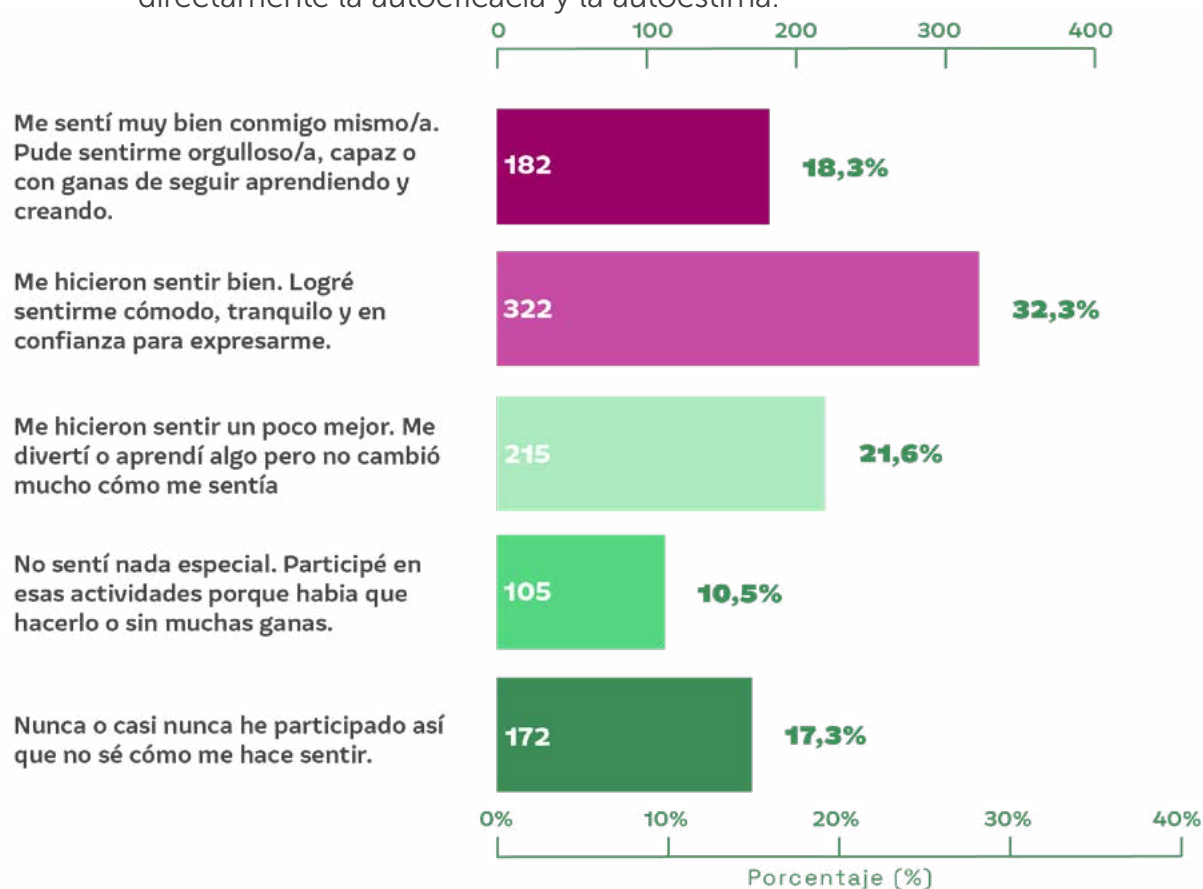


Gráfico 12. Impacto percibido en actividades culturales y tecnológicas a nivel subjetivo

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Por otro lado, se identifica un segmento intermedio del 21,6% (215 estudiantes) que valora la experiencia como un espacio de diversión o aprendizaje puntual sin que ello implique un cambio emocional profundo (“Me sentí un poco mejor”). Finalmente, la desconexión persiste en un sector relevante: un 17,3% declara no haber participado lo suficiente para emitir un juicio, y un 10,5% señala no haber sentido nada especial, sumando casi un 28% de estudiantes para quienes estas actividades son inexistentes o irrelevantes emocionalmente.

En conjunto, los resultados confirman que, si bien gran parte del estudiantado percibe un impacto positivo en autoestima y bienestar, existe un sector relevante que se muestra indiferente a nivel emocional. Esto abre una oportunidad para diseñar actividades con un enfoque formativo o, en caso de centrarse en la expresión artística, incorporar enfoques innovadores que permitan a todos los estudiantes beneficiarse de los efectos positivos de la cultura en la salud mental, el aprendizaje y la socialización.

Respecto al impacto asociado a la convivencia escolar derivado de la participación en iniciativas con foco artístico o tecnológico (Gráfico 13), se observa un efecto favorecedor de la cohesión social. Poco más de la mitad de la muestra reporta experiencias de integración positivas: un 32,0% (319 estudiantes) señala que estas instancias les permitieron sentirse más cercanos y colaborar mejor con sus pares, mientras que un 18,5% (184 estudiantes) describe una conexión profunda, sintiéndose escuchados y valorados por el grupo.

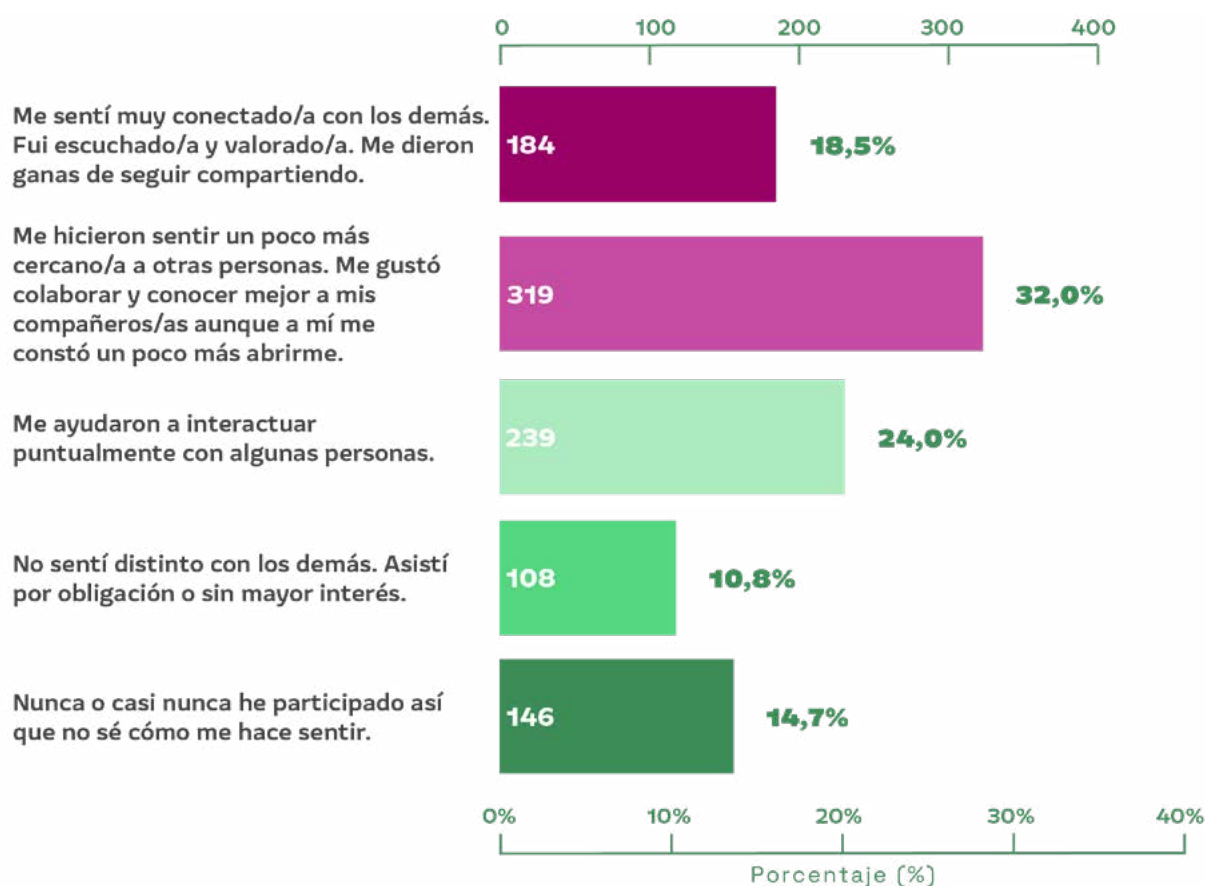


Gráfico 13. Impacto percibido en actividades culturales y tecnológicas en convivencia escolar

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En un nivel intermedio, el 24,0% (239 estudiantes) reporta una interacción funcional, donde la actividad facilitó el contacto puntual con otros sin derivar necesariamente en un vínculo afectivo significativo. Por el contrario, la indiferencia o desconexión social agrupa a un cuarto de la población: un 10,8% asistió por obligación sin notar cambios en sus relaciones, y un 14,7% reitera su falta de participación, lo que les impide evaluar esta dimensión.

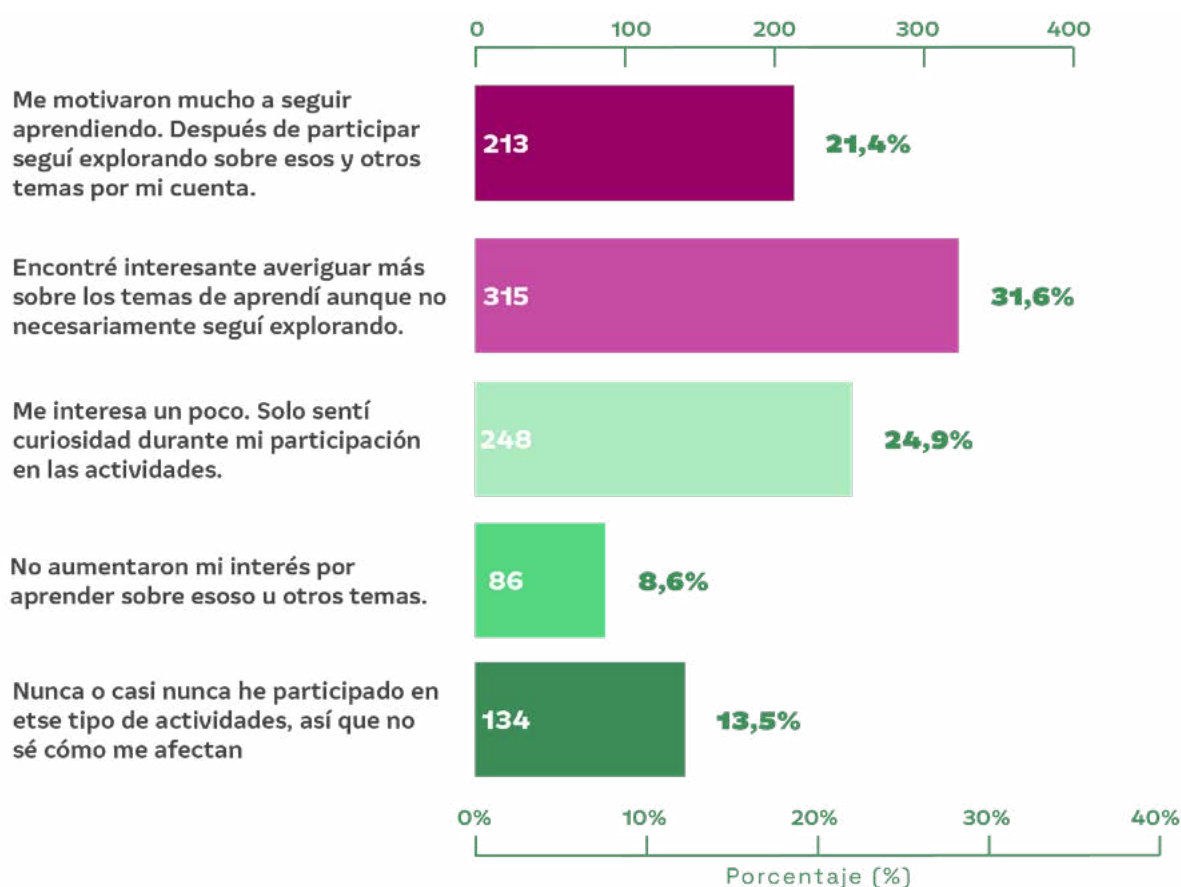


Gráfico 14. Impacto percibido en actividades culturales y tecnológicas a nivel de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En lo referido al estímulo de la curiosidad cognitiva y el aprendizaje autónomo, el gráfico 14 revela que las actividades funcionan eficazmente como detonadores de interés situacional, aunque con menor capacidad para generar hábitos de investigación a largo plazo. La respuesta mayoritaria (31,6%, 315 casos) indica un interés reflexivo, donde las y los estudiantes valoran la información recibida sin que esto derive necesariamente en una exploración posterior. El impacto profundo, traducido en una motivación activa para “seguir aprendiendo por cuenta propia”, alcanza a un 21,4% de la muestra (213 estudiantes), mientras que un 24,9% (248 estudiantes) reporta una curiosidad más efímera circunscrita exclusivamente al

momento de la actividad. Finalmente, el 22,1% restante agrupa a quienes no percibieron aumento en su interés (8,6%) o cuya falta de participación les impide evaluar este aspecto (13,5%), ratificando la tendencia de exclusión observada en gráficos anteriores.

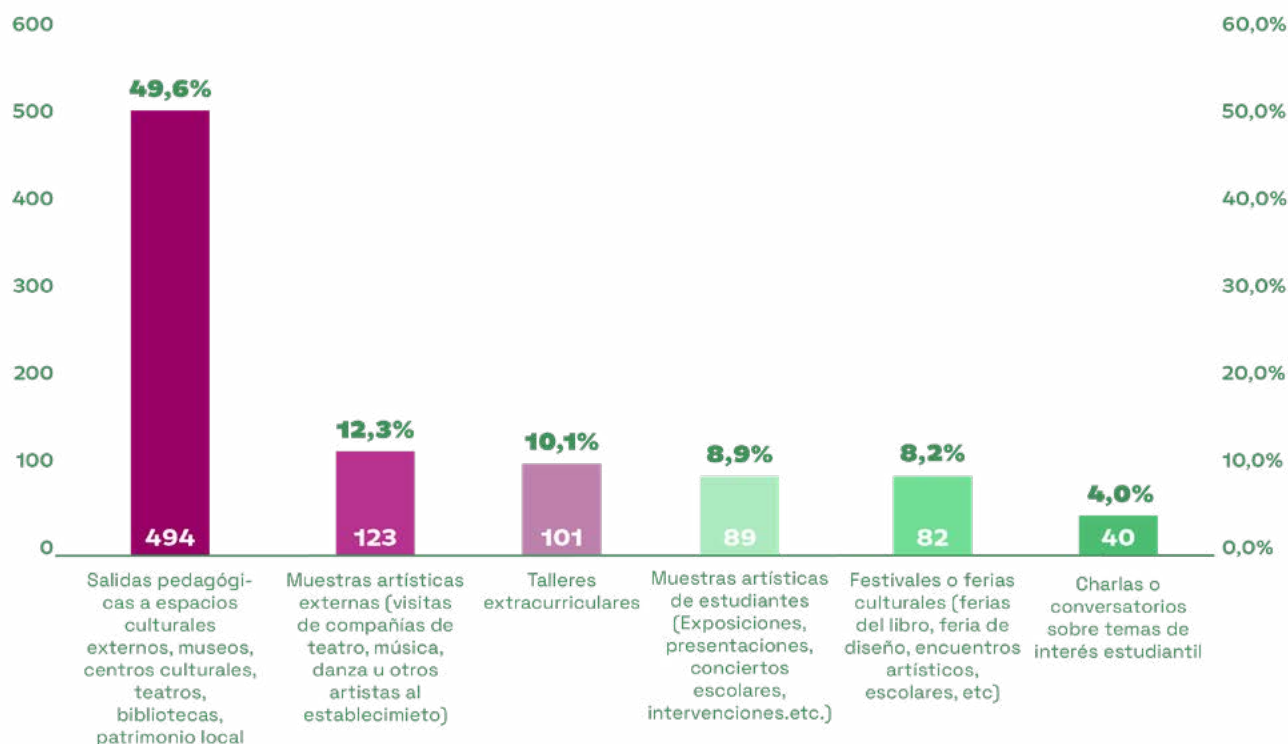


Gráfico 15. Tipo de actividad de preferencia

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a los tipos de actividades de preferencia estudiantil (gráfico 15), se observa una preferencia clara por las experiencias de aprendizaje situadas fuera del aula. La categoría de "Salidas pedagógicas a espacios culturales externos" (como visitas a museos, teatros o patrimonio local) lidera indiscutiblemente las preferencias, concentrando prácticamente la mitad de las respuestas con un 49,6% (494 estudiantes). En un segundo nivel, y con una brecha significativa de casi 40 puntos porcentuales respecto a las salidas pedagógicas, se ubican las instancias que traen la cultura al establecimiento, como las "Muestras artísticas externas" (12,3%) y los "Talleres extracurriculares" (10,1%). Por el contrario, las actividades de carácter expositivo o discursivo generan una adhesión marginal: las ferias culturales (8,2%) y, notablemente, las "Charlas o conversatorios" (4,0%), se consolidan como las opciones menos atractivas, evidenciando un rechazo hacia formatos que no impliquen interacción o desplazamiento.

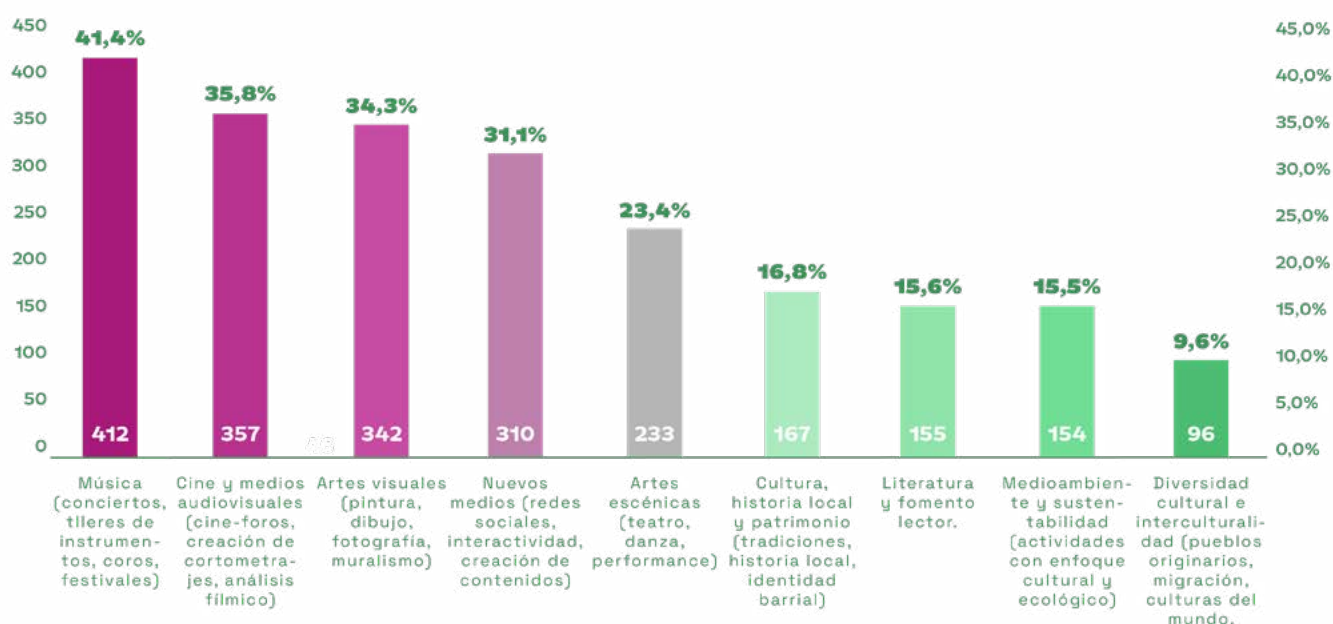


Gráfico 16. Área de interés de preferencia

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a las preferencias áreas culturales específicas (Gráfico 16), se observa una clara preferencia por la Música que se posiciona como el área de mayor interés transversal alcanzando el 41,4% de las menciones (412 estudiantes). A este liderazgo se suma un “núcleo duro” de intereses visuales y digitales: el Cine y medios audiovisuales (35,8%), las Artes visuales (34,3%) y los Nuevos medios (31,1%) conforman un bloque de alta adhesión, sugiriendo que la cultura de la imagen y la tecnología son los principales vehículos de atracción para este grupo etario.

En un segundo nivel de preferencias se ubican las Artes escénicas (teatro, danza), que convocan a un 23,4% del estudiantado (233 casos). Finalmente, se identifica un grupo de intereses más específicos o de nicho, cuyas adhesiones oscilan entre el 15% y el 17%: Cultura y patrimonio local (16,8%), Literatura (15,6%) y Medioambiente (15,5%). La opción con menor convocatoria corresponde a Diversidad cultural e interculturalidad, que registra un 9,6%, siendo la única categoría con un respaldo inferior al 10% de la muestra.

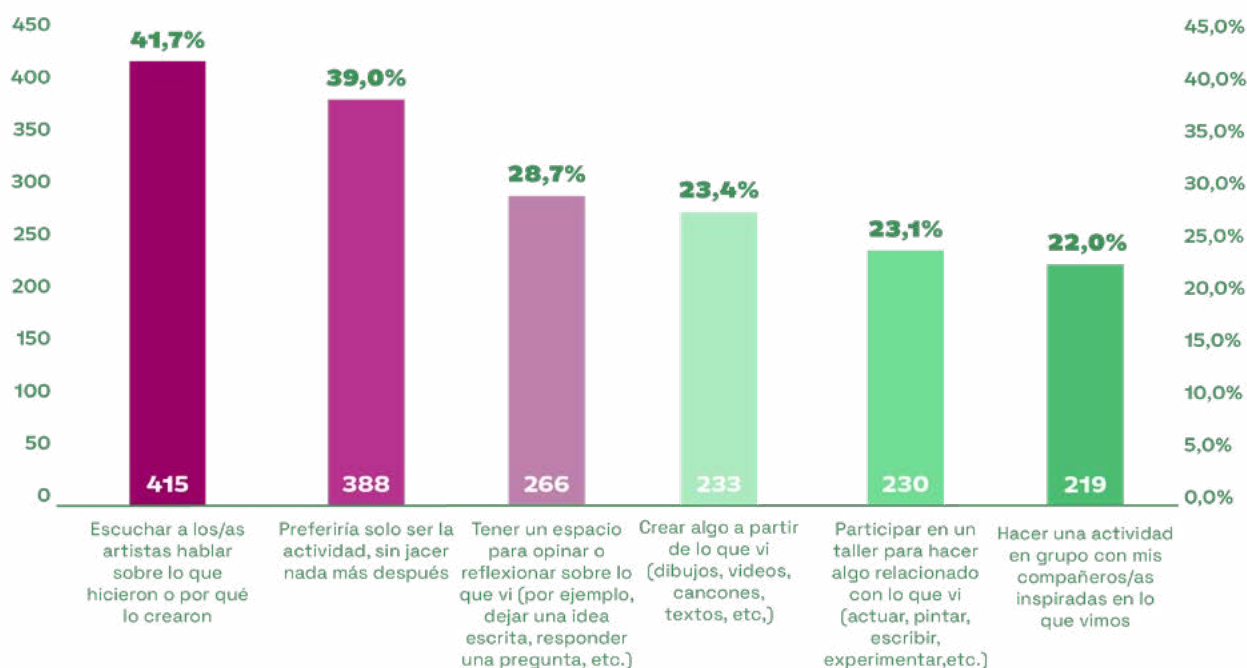


Gráfico 17. Iniciativas de mediación cultural de preferencia

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Respecto a las dinámicas de mediación cultural de preferencia (gráfico 17) se reafirma la tendencia hacia un rol de espectador reflexivo. Las preferencias mayoritarias se inclinan hacia la recepción de contenidos y la contextualización: la opción más votada, con un 41,7% (415 estudiantes), es la instancia de "Escuchar a los/as artistas hablar sobre lo que hicieron", evidenciando un alto interés por conocer el proceso creativo sin tener que intervenir directamente. Muy cerca, con un 39,0% (388 estudiantes), se ubica la preferencia por "Solo ver la actividad sin hacer nada más", consolidando el perfil de participación pasiva.

Por el contrario, las instancias que demandan una participación activa o productiva registran una adhesión significativamente menor. La posibilidad de opinar o debatir convoca al 28,7% (286 casos), mientras que las actividades prácticas, como crear obras (23,4%), participar en talleres (23,1%) o realizar actividades grupales (22,0%), se agrupan en el tercio inferior de las preferencias.

No obstante, al realizar un análisis agregado de las respuestas, se revela un potencial participativo más amplio que el observado en

las preferencias individuales. Se calculó la cantidad de estudiantes que seleccionó **al menos una** alternativa que implicara una acción práctica (talleres, creación o actividad grupal), identificándose que 504 estudiantes (50,6% de la muestra) mostraron interés en alguna de estas dinámicas “activas”. Esta cifra aumenta considerablemente si se incorpora la dimensión intelectual como una forma de acción: al sumar la opción de “Tener un espacio para opinar o reflexionar” al conjunto de respuestas activas, el total de estudiantes dispuestos a interactuar con la obra asciende a 630 (63,2%). Estos resultados sugieren que, si bien la pasividad es la opción segura por defecto, existe una mayoría latente dispuesta a transitar hacia roles más participativos si se ofrecen las instancias de mediación adecuadas.

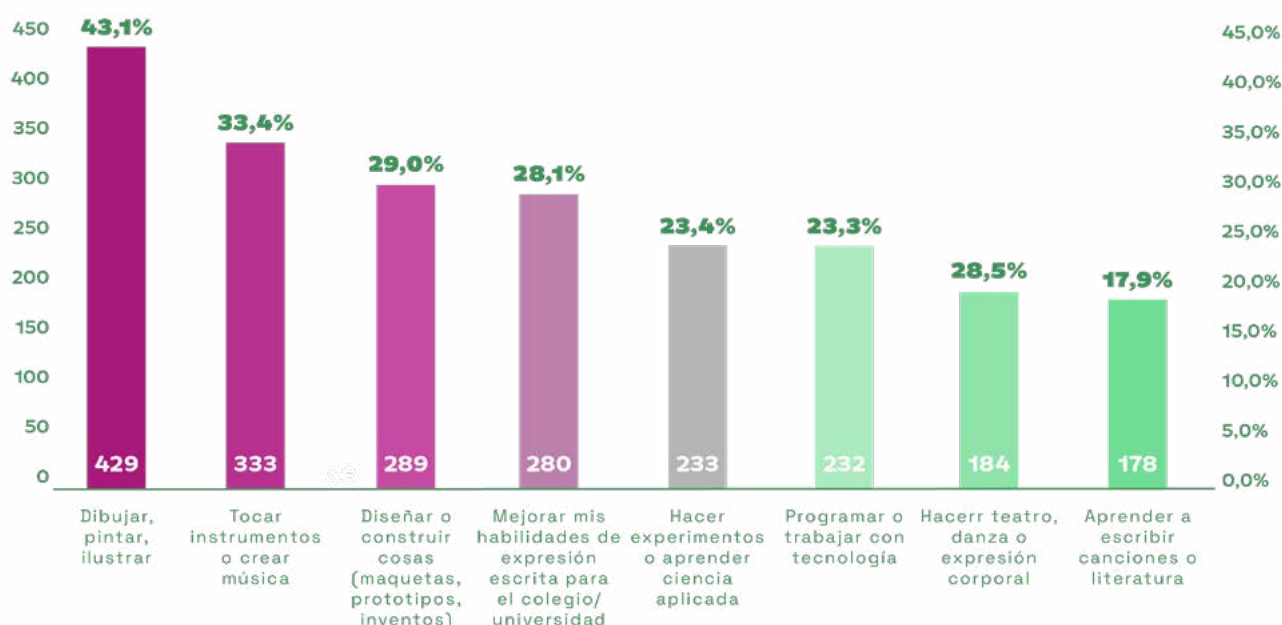


Gráfico 18. Competencias y habilidades de preferencia

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Respecto a las competencias específicas que los estudiantes desean potenciar (Gráfico 18), el interés se inclina mayoritariamente hacia las artes visuales y la ejecución musical. La opción de “Dibujar, pintar o ilustrar” lidera indiscutiblemente las preferencias con un 43,1% (429 menciones), seguida por “Tocar instrumentos o crear música” con un 33,4% (333 menciones).

En un segundo nivel de prioridades, aparece una dimensión pragmática y académica: el “Diseño y construcción de objetos” (29,0%) y el “Fortalecimiento de la expresión escrita académica” (28,1%) se posicionan con fuerza, superando a las áreas científicas

(23,4%) y tecnológicas (23,3%). Finalmente, las disciplinas que requieren mayor exposición pública, como el “Teatro y danza” (18,5%), ocupan los últimos lugares junto a la creación literaria creativa (17,9%), lo cual es coherente con el perfil más reservado o de “espectador” identificado en la muestra.

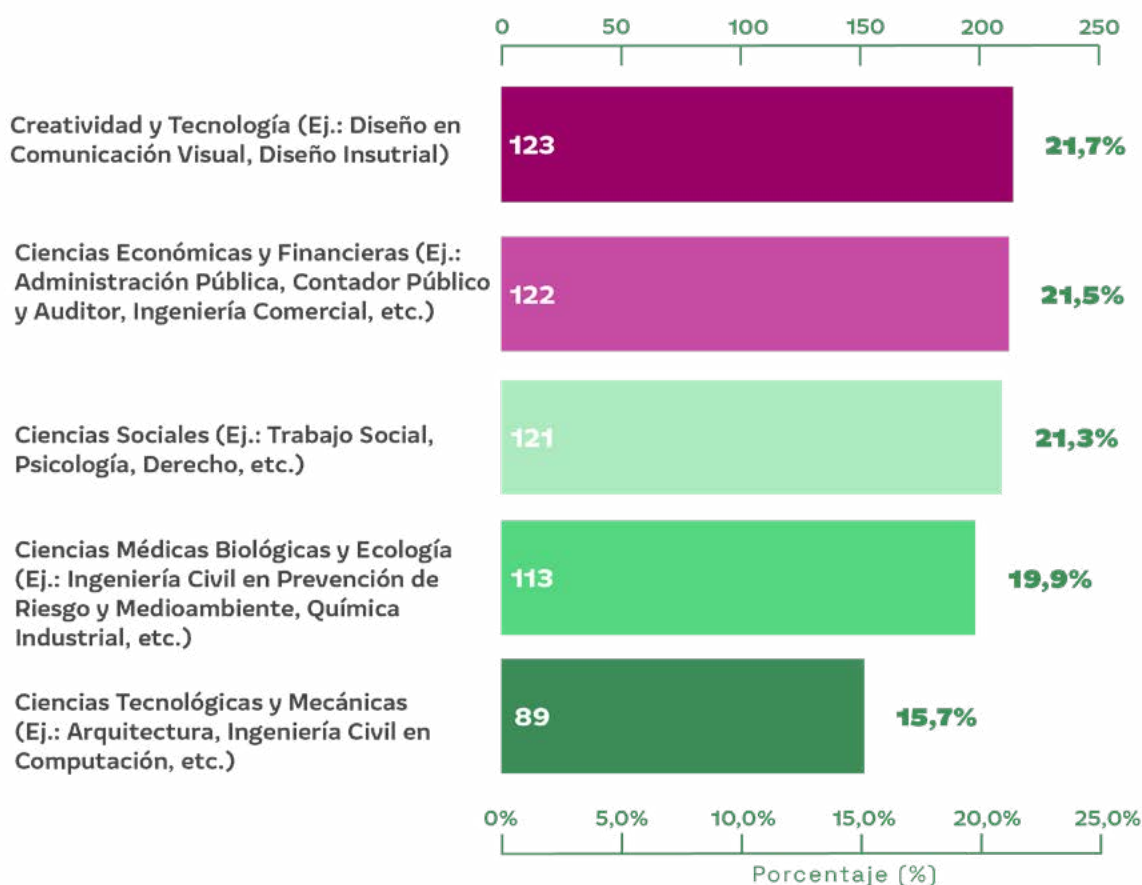


Gráfico 19. Preferencia de áreas vocacionales para fortalecer

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a las preferencias vocacionales y áreas de exploración académica (Gráfico 19), los datos revelan una distribución notablemente homogénea y equilibrada entre las distintas opciones, sin que ninguna disciplina logre una hegemonía clara. Se configura un escenario de virtual “empate técnico” en la cima de las preferencias: el área de Creatividad y Tecnología lidera marginalmente con un 21,7% (123 estudiantes), seguida con una diferencia mínima por las Ciencias Económicas y Financieras (21,5%) y las Ciencias Sociales (21,3%). El cuarto lugar lo ocupan las Ciencias Médicas, Biológicas y Ecológicas, que captan el interés del 19,9% del estudiantado (113 casos), manteniendo la tendencia de paridad. Finalmente, el área de Ciencias Tecnológicas y Mecánicas (como ingenierías duras) registra la menor adhesión relativa con un 15,7% (89 estudiantes).

Este panorama de alta dispersión en las preferencias vocacionales exige desarrollar una oferta de vinculación entre carreras y establecimientos que sea heterogénea y estratégica, capaz de dar respuesta a la gran diversidad de intereses entre áreas. Dado que resulta complejo atender simultáneamente toda la demanda y las necesidades de los estudiantes, se hace necesario implementar una estrategia progresiva, que priorice decisiones fundamentadas y permita avanzar paso a paso, asegurando que cada acción tenga un impacto concreto y sostenible.

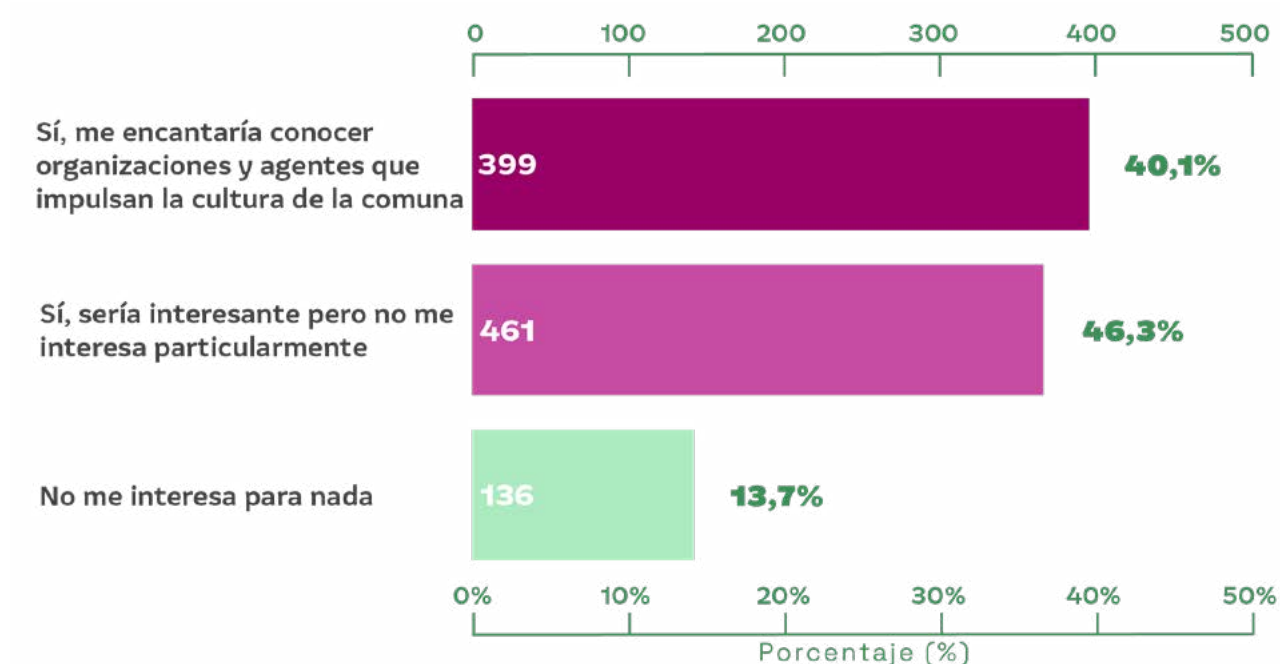


Gráfico 20. Interés por conocer y vincularse con agentes culturales territoriales

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

Respecto al interés por fortalecer la vinculación territorial (Gráfico 20), los resultados muestran una apertura generalizada del estudiantado hacia el ecosistema cultural de su comuna. La opción mayoritaria, correspondiente al 46,3% (461 estudiantes), manifiesta una disposición receptiva pero moderada, calificando estas instancias como interesantes sin que ello implique una motivación prioritaria o urgente. Sin embargo, existe un segmento muy relevante del 40,1% (399 estudiantes) que declara un interés activo y entusiasta ("Me encantaría conocer"), lo que evidencia un potencial significativo para desarrollar programas de colaboración con agentes locales. El rechazo explícito es minoritario: solo el 13,7% (136 estudiantes) señala que no le interesa para nada, consolidando así una aprobación global (entusiasta + moderada) del 86,4% frente a la posibilidad de abrir el colegio a la comunidad.

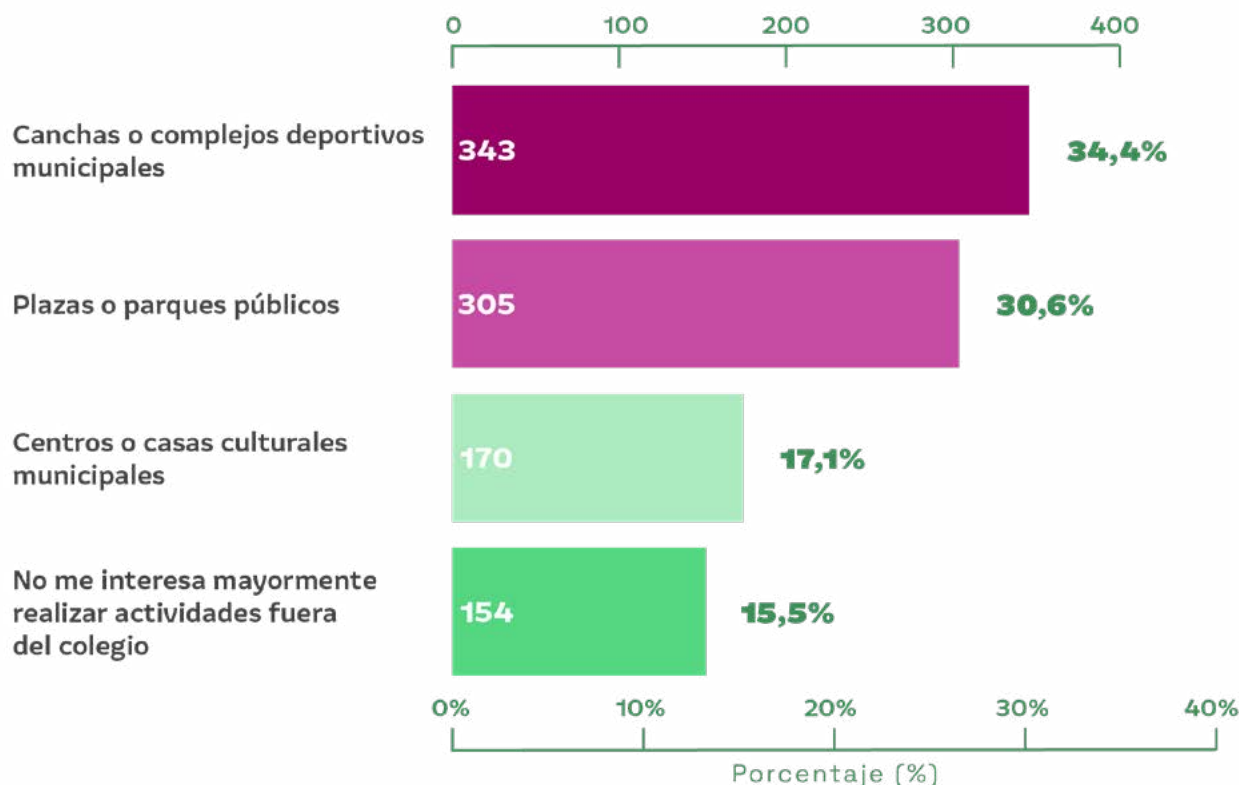


Gráfico 21. Distribución de estudiantes según preferencia de donde realizar actividades

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Necesidades Culturales PACE

En cuanto a la infraestructura territorial predilecta para el despliegue de actividades escolares en vinculación con el territorio (Gráfico 21), se observa una inclinación mayoritaria hacia los espacios abiertos y recreativos. La opción más votada corresponde a “Canchas o complejos deportivos municipales”, con un 34,4% (343 estudiantes), seguida de cerca por “Plazas o parques públicos” con un 30,6% (305 estudiantes). En conjunto, estas dos categorías concentran el 65% de las preferencias, lo que sugiere que los estudiantes asocian la “salida a terreno” principalmente con el deporte, la recreación y el aire libre. Por su parte, los espacios institucionalizados de cultura formal, como los “Centros o casas culturales municipales”, ocupan un lugar secundario con el 17,1% (170 preferencias), quedando relegados ante la oferta deportiva y de esparcimiento. Finalmente, el segmento de estudiantes que declara no tener interés en realizar actividades fuera del colegio alcanza el 15,5% (154 casos), una cifra consistente con los niveles de apatía o baja participación detectados en dimensiones anteriores del estudio.

B. Taller participativo estudiantes PACE: Resultados

• ¿Qué entienden los estudiantes por cultura?

El concepto de cultura se construyó a partir de las observaciones y experiencias que los y las estudiantes compartieron en el grupo focal. A través de situaciones de su vida diaria, como las tradiciones escolares, las formas de hablar o las comidas típicas, fueron articulando una comprensión común que combina elementos simbólicos, históricos y prácticos. Así, el grupo configuró una mirada de la cultura como algo cercano, cotidiano y, al mismo tiempo, estructurante de la vida en comunidad.

Para los estudiantes, la cultura es el conjunto de elementos que identifican y diferencian a una comunidad, permitiendo que quienes la integran se reconozcan como parte de un grupo. Estos elementos incluyen valores (lo que se considera importante), costumbres (formas habituales de actuar), creencias (ideas o convicciones compartidas) e ideologías (formas de entender el mundo y decidir qué está bien o mal).

La cultura se manifiesta en expresiones concretas que les resultan familiares. Mencionaron, por ejemplo, cómo una danza como la cueca puede representar a un liceo, cómo ciertos deportes identifican a países completos, o cómo la gastronomía permite distinguir territorios, como cuando la palabra “arepas” remite a Venezuela. También reconocieron que la manera de hablar, la vestimenta o los juegos típicos de cada región son expresiones claras de identidad y de formas particulares de vivir.

Además, entendieron la cultura como un fenómeno dinámico (que cambia con el tiempo) y situado (dependiente del contexto). Reconocieron que incluso dentro de un mismo país existen diferencias culturales significativas, lo que muestra que cada comunidad desarrolla sus propias formas de pensar, expresarse y relacionarse.

El proceso reflexivo de los estudiantes mostró un alto nivel de conciencia sobre la diversidad cultural y sobre cómo esta se construye desde lo cotidiano. A medida que compartían ejemplos y contrastaban experiencias, fueron reconociendo que la cultura no es solo un conjunto de tradiciones, sino una forma de comprender el mundo y de expresarse dentro de él. Esta reflexión colaborativa hizo evidente que poseen una mirada crítica y a la vez sensible frente a las identidades propias y ajenas, entendiendo la cultura como un espacio vivo donde las personas se reconocen, se diferencian y conviven.

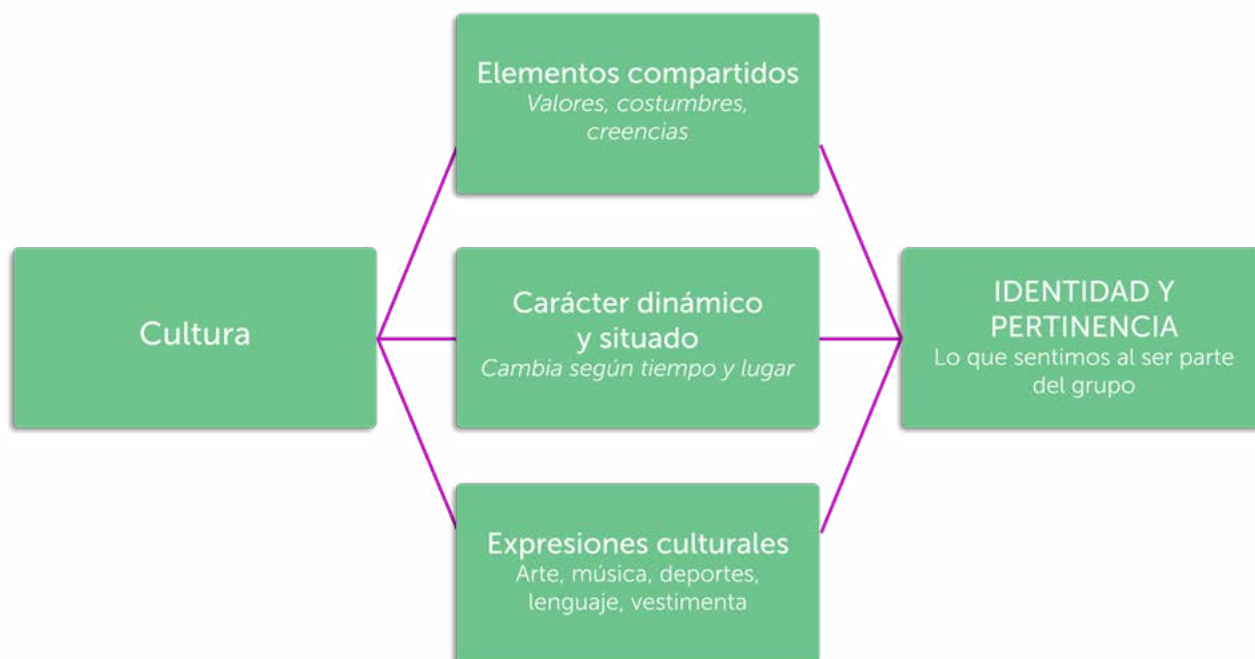


Imagen 2: Esquema "Qué entendemos por cultura"

Fuente: Elaboración propia en base a taller participativo

El esquema representa cómo los y las estudiantes entienden la cultura. En el centro se encuentra la cultura, definida como aquello que identifica a una comunidad y permite a sus miembros sentirse parte de ella.

La cultura se construye a partir de tres componentes principales:

- 1. Elementos compartidos:** valores, creencias, costumbres e ideologías que todos los miembros de un grupo comparten.
- 2. Carácter dinámico y situado:** la cultura cambia con el tiempo y se adapta según el lugar o contexto donde se vive.
- 3. Expresiones culturales:** formas concretas de mostrar la cultura, como el arte, la música, la gastronomía, el deporte, la vestimenta o el lenguaje.

Estos componentes producen un efecto central: identidad y pertenencia, es decir, sentir que formas parte de un grupo y reconocer lo que te hace único o diferente de otros. En conjunto, el esquema muestra que la cultura es un fenómeno vivo, que se construye, se manifiesta y da sentido a la vida en comunidad.

• ¿Qué iniciativas culturales que ya se han implementado son valoradas por sus estudiantes?

Durante el taller participativo se identificaron tres iniciativas culturales consideradas significativas por el grupo de estudiantes: la Peña Folclórica, el Cuecazo Polivalente y el Carnaval "Wakafu Rutran". A partir de las reflexiones compartidas se realizó un análisis que permitió identificar cinco dimensiones que sintetizan los hallazgos: 1. Diversidad e interculturalidad como valor formativo, 2. Participación estudiantil y construcción de comunidad, 3. Articulación interinstitucional e identidad territorial, 4. Capacidades organizacionales y desafíos logísticos, 5. Cultura como herramienta de transformación social.

Estas dimensiones expresan los sentidos atribuidos a las iniciativas culturales realizadas en algunos de los establecimientos PACE y, al mismo tiempo, permiten identificar potencialidades relevantes para el diseño de futuras acciones colaborativas a desarrollarse entre la Dirección de Extensión, los establecimientos PACE y otros actores relevantes que emergieron en la conversación.

1. Diversidad e interculturalidad como valor

formativo: Las iniciativas más valoradas fueron aquellas que incorporaron diversas expresiones culturales, ya sea a través de bailes internacionales, agrupaciones externas o prácticas artísticas locales. La diversidad es entendida por los estudiantes como un espacio de encuentro, aprendizaje y reconocimiento entre pares y comunidades. Aunque existe una incorporación creciente de enfoques interculturales, éstos aún aparecen de manera parcial, lo que abre oportunidades para fortalecerlos.

2. Participación estudiantil y construcción de comunidad:

Las y los estudiantes expresan que formar parte activa de la organización y ejecución de las actividades culturales refuerza su sentido de pertenencia e identidad con el establecimiento. La participación es vivida como agencia: "sentirse parte", "hacer que salga bonito", "construir comunidad". Esta agencia estudiantil impacta directamente en el compromiso con el proceso y en la valoración colectiva de los eventos.

3. Articulación interinstitucional e identidad territorial:

Los eventos más significativos fueron aquellos que lograron integrar a municipalidades, organizaciones culturales, cuerpos de seguridad, jardines infantiles y otros centros educativos. Esta articulación permite dinamizar el espacio público, abrir la escuela al territorio y construir identidades escolares reconocibles (por ejemplo, el Cuecazo Polivalente como seña del establecimiento). En contextos rurales, esta identidad se vincula además con la revalorización de tradiciones locales, leyendas y expresiones propias del territorio.

4. Capacidades organizacionales y desafíos logísticos:

De manera transversal, los estudiantes identificaron dificultades en transporte, tiempos, coordinación y responsabilidades organizativas. Estos problemas afectan la experiencia y los resultados de las iniciativas, especialmente en comunas rurales donde la infraestructura y los servicios son más limitados. Esto revela una necesidad de apoyo en gestión cultural escolar, planificación y coordinación interinstitucional.

5. Cultura como herramienta de transformación social:

Particularmente en el Carnaval "Wakafu Rutran", la cultura aparece como un medio para cambiar percepciones, desestigmatizar grupos y abrir debates sobre diversidad, género o convivencia. La cultura se concibe no solo como celebración, sino como agente de transformación territorial y comunitaria. Este potencial es especialmente relevante en territorios con baja visibilidad o donde persisten tensiones generacionales respecto a prácticas culturales contemporáneas.



Imagen 3: Diagrama "Requisitos para una iniciativa cultural exitosa"

Fuente: Elaboración propia en base a taller participativo

El diagrama asociado sintetiza cómo cada dimensión contribuye a que la actividad sea significativa, inclusiva y con impacto comunitario: Diversidad cultural: fomenta el intercambio de conocimientos y la valoración de distintas tradiciones, ampliando la mirada de los participantes y generando espacios de encuentro y colaboración entre distintos grupos.

- ★ **Participación estudiantil:** fortalece la coresponsabilidad y el sentido de pertenencia desde la planificación misma de la actividad, permitiendo que los estudiantes se apropien de la iniciativa, contribuyan con sus ideas y refuercen los vínculos dentro del grupo.
- ★ **Articulación interinstitucional:** coordinar con actores clave del territorio destacando municipalidades, centros de estudiantes, otros colegios, agrupaciones culturales y direcciones de establecimiento. Esta coordinación amplía recursos, visibilidad y sostenibilidad, proyectando la actividad más allá del establecimiento.
- ★ **Transformación social:** las actividades culturales permiten a los estudiantes ser reconocidos como agentes de cambio positivo en sus territorios, generando impactos concretos en la comunidad y contribuyendo a promover inclusión, respeto por la diversidad y cohesión social.
- ★ **Logística y planificación:** asegurar una gestión eficiente de tiempos, recursos y coordinación permite que las demás dimensiones se desplieguen plenamente, garantizando que la actividad se desarrolle de manera fluida y cumpla sus objetivos.

• ¿Hacia dónde debería dirigirse la programación cultural?: Líneas Programáticas para Potenciar la Cultura en los Colegios co-creadas con estudiantes

Al proyectar la vinculación entre establecimientos educacionales PACE y la Dirección de Extensión de la UTEM. El grupo de estudiantes identifica un total de 26 iniciativas que fueron agrupadas en 5 líneas programáticas.

- 1. Talleres y formación artística:** Iniciativas que fortalezcan las habilidades creativas y artísticas de los estudiantes a través de actividades formativas y certificadas en diversas disciplinas, adaptadas a sus intereses y contextos.
- 2. Experiencias culturales externas y visitas educativas:** Iniciativas que buscan ampliar el contacto de los estudiantes con la cultura local y nacional mediante visitas, pasantías y participación en eventos, promoviendo apreciación cultural y aprendizaje experiencial.
- 3. Participación estudiantil e inclusión:** Fomentar la participación activa, la coresponsabilidad y el liderazgo estudiantil en la planificación y ejecución de actividades culturales y deportivas, promoviendo inclusión y construcción de comunidad.

4. Articulación e interculturalidad

comunitaria: Iniciativas que conecten a los colegios con su entorno cultural y social, promoviendo colaboración entre comunidades, visibilización de grupos culturales locales y valoración de la interculturalidad.

5. Acceso, infraestructura y materiales:

Asegurar que los estudiantes tengan los recursos y espacios necesarios para desarrollar actividades culturales y deportivas, complementando con materiales educativos y de autocuidado.

Es importante señalar que estas líneas programáticas representan una organización temática de las iniciativas que los estudiantes identificaron durante el taller. Más que comprometer su implementación tal cual fueron planteadas, estas propuestas se valoran y reconocen como insumos que pueden orientar la construcción y priorización de las acciones de la Dirección de Extensión 2025-2030, considerando la participación de los establecimientos PACE como un actor clave. De esta manera, se rescata la voz estudiantil y se incorpora como guía para el desarrollo de futuras acciones entre ambas instituciones.

LÍNEA PROGRAMÁTICA	ACCIONES
Talleres y formación artística	- Realizar talleres de artes plásticas, pintura, danza (folclórica, contemporánea, Axé Bahía), teatro, música, percusión y literatura. - Impartir talleres de fotografía, diseño, programación y tecnología aplicada a proyectos culturales. - Ofrecer talleres sobre TICs, redes sociales e inteligencia artificial. - Organizar seminarios y certificaciones en distintas disciplinas artísticas.
Experiencias culturales externas y visitas educativas	- Facilitar asistencia a obras de teatro, musicales y eventos musicales representativos de la comuna. - Promover visitas a museos, centros culturales y espacios patrimoniales. - Organizar pasantías y recorridos entre establecimientos para valorar espacios culturales. - Desarrollar ferias y visitas a instituciones educativas con información sobre carreras y formación.
Participación estudiantil e inclusión	- Promover participación en talleres deportivos e inclusivos. - Organizar torneos de debate y espacios de expresión estudiantil. - Incluir estudiantes en la planificación y ejecución de actividades culturales.
Articulación e interculturalidad comunitaria	- Facilitar actividades que promuevan intercambio y valoración de la interculturalidad entre comunidades escolares. - Incrementar visibilidad y promoción de grupos culturales locales. - Desarrollar actividades culturales descentralizadas. - Coordinar con actores del territorio (municipalidades, centros de estudiantes, agrupaciones culturales, otros colegios).
Acceso, infraestructura y materiales	- Mejorar disponibilidad y condiciones de canchas, auditorios y otros espacios para actividades culturales y deportivas. - Proveer materiales que respondan a necesidades de los estudiantes y talleres educativos sobre higiene y autocuidado

Acciones y líneas de trabajo identificadas por estudiantes PACE

Fuente: Elaboración propia en base a información levantada en taller participativo

Quinta Parte

5

CONCLUSIONES

I. Problemas y desafíos culturales en establecimientos PACE

Los hallazgos del levantamiento con docentes y funcionarios PACE muestran que los problemas del desarrollo cultural en los establecimientos no son aislados, sino que se conectan entre sí y corresponden a limitaciones de carácter estructural. La forma en que se integra la cultura en la pedagogía es todavía limitada, se priorizan aprendizajes considerados “más útiles” y existe poca conexión entre el currículo escolar y las experiencias culturales del entorno. En conjunto, estas limitaciones reducen las oportunidades de aprendizaje significativo y contextualizado para los estudiantes.

Estas dificultades afectan directamente la vida escolar. La escasez de experiencias culturales integradas disminuye la participación de los estudiantes y su sentido de pertenencia, y dificulta que la escuela se conecte con su territorio y su comunidad. Es decir, se reduce la posibilidad de construir capital social: la red de relaciones de confianza y colaboración que permite que la escuela sea un espacio vivo y conectado con el entorno.

Además, esta falta de experiencias limita que los estudiantes descubran y desarrollen intereses, talentos o posibles proyectos de vida. Sin actividades culturales diversas, los jóvenes tienen menos oportunidades para explorar lo que les gusta, conocer distintas formas de expresión y proyectar sus decisiones educativas y profesionales.

Desde el marco conceptual, estos hallazgos se entienden a la luz de la educación cultural y situada. Cuando la cultura no está integrada en la pedagogía, se pierden oportunidades de que

los estudiantes desarrollen habilidades creativas, pensamiento crítico y empatía, tal como destacan Eisner y Nussbaum. También se dificulta que los aprendizajes conecten con la vida real y con el territorio, siguiendo la perspectiva de Freire, para quien la educación debe partir de la realidad concreta de los estudiantes, y la de Moll, que señala que las familias y comunidades poseen conocimientos valiosos que la escuela puede reconocer e incorporar.

Por último, la limitada articulación entre currículo, cultura y territorio reduce la participación activa de los estudiantes en la vida escolar y limita la colaboración con otros actores del ecosistema cultural, disminuyendo oportunidades de intercambio intercultural y de trabajo asociativo, como plantean Putnam, Trilla y Martinell.

En síntesis, los problemas identificados muestran que el desarrollo cultural no es un aspecto aislado de la educación, sino un entramado que involucra currículo, experiencias, participación y vínculos con la comunidad. Esto evidencia la necesidad de abordajes integrales que conecten estos elementos para fortalecer el aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes.

II. Acciones estratégicas educativas

El levantamiento con docentes y funcionarios PACE revela que, frente a las dificultades para articular los objetivos curriculares con la dimensión cultural y territorial, existe un consenso en torno a cuatro líneas de trabajo complementarias: oportunidades curriculares, recorridos culturales, redes educativas estratégicas y gestión cultural escolar. Estas líneas buscan no solo integrar la cultura en la escuela, sino también fortalecer la experiencia educativa de manera integral, conectando los aprendizajes con la realidad de los estudiantes y su territorio.

En cuanto a oportunidades curriculares, los participantes proponen acciones concretas para que la cultura no sea un complemento, sino un recurso activo en la enseñanza: fortalecer competencias docentes, revisar el currículo, diseñar iniciativas interdisciplinarias y diversificar estrategias de evaluación. Estas acciones reflejan directamente los principios de la educación cultural, que busca que las prácticas artísticas y culturales desarrollen habilidades cognitivas, sociales y creativas (Eisner, 2002; Nussbaum, 2010). Al vincular los contenidos escolares con el contexto de los estudiantes, se promueve una educación situada, tal como plantean Freire y Moll, donde los aprendizajes se construyen sobre la experiencia concreta de los alumnos y los saberes de su comunidad.

Los recorridos culturales buscan que los estudiantes interactúen directamente con su territorio y las expresiones culturales locales mediante talleres, ferias o actividades dentro y fuera del establecimiento. Estas experiencias no solo permiten el

reconocimiento de identidades locales, sino que fomentan la participación estudiantil en la toma de decisiones y en la co-creación de proyectos culturales, siguiendo la lógica de Hart (1992) sobre participación significativa. Además, promueven el trabajo asociativo entre estudiantes, docentes y actores del territorio, generando aprendizajes compartidos y fortaleciendo vínculos comunitarios.

Las redes educativas estratégicas amplían esta perspectiva al generar vínculos entre la escuela, la comunidad, las familias y otros establecimientos PACE. La colaboración interinstitucional, según Putnam y Martinell, facilita la construcción de capital social, es decir, relaciones de confianza y cooperación que permiten sostener iniciativas culturales en el tiempo. Desde el marco conceptual, estas redes son fundamentales para que la educación cultural y situada tenga un impacto duradero, ya que conectan la escuela con el territorio y permiten que los estudiantes se inserten en experiencias culturales que van más allá del aula.

Finalmente, la gestión cultural escolar enfatiza la organización interna de los establecimientos para visibilizar y sostener la cultura en la educación. Designar responsables, identificar momentos clave en el calendario escolar y crear espacios de diálogo con directivos y sostenedores asegura que la dimensión cultural se integre de manera estructural y no dependa únicamente de la iniciativa individual de docentes. Esto refleja los principios de la educación cultural y la educación situada, ya que facilita que los estudiantes accedan a experiencias culturales significativas y que la escuela funcione como un nodo activo dentro de su comunidad, promoviendo aprendizaje integral, participación y desarrollo de competencias transversales.

En conjunto, estas líneas de trabajo muestran que la integración de la cultura en la escuela no es un agregado, sino un proceso estratégico que articula currículo, territorio, comunidad y participación estudiantil. Aplicando los conceptos del marco conceptual, se evidencia que la cultura puede convertirse en un recurso formativo que enriquece los aprendizajes, fortalece habilidades cognitivas y socioemocionales, y conecta a los estudiantes con su identidad y su entorno, consolidando la escuela como un espacio educativo integral, significativo y vinculado a su territorio.

III. Intereses y participación cultural estudiantil en números

Los resultados de la Primera Encuesta de Necesidades Culturales de los Establecimientos PACE muestran una comunidad estudiantil con alto interés por iniciativas culturales y de innovación que promuevan la creatividad. La percepción de apoyo institucional a la creatividad indica que, aunque el 76,4% de los estudiantes reconoce algún respaldo, la mayoría lo sitúa en un nivel intermedio, evidenciando la necesidad de fortalecer la cultura escolar como recurso pedagógico y potenciar la creatividad y la innovación dentro de la formación académica.

La predisposición hacia el aprendizaje creativo y la innovación es alta (67,7% con interés marcado), lo que señala un potencial significativo para diseñar iniciativas formativas que integren creatividad y tecnología, coherentes con principios de educación cultural situada, donde la experiencia práctica y la experimentación refuercen el aprendizaje significativo. La participación en actividades artísticas y culturales refleja un perfil de espectador predominante, pero un 50,6% se muestra dispuesto a involucrarse en dinámicas activas si se ofrecen mediaciones adecuadas, evidenciando un potencial de participación latente que puede activarse mediante estrategias de mediación cultural combinando observación, reflexión y acción creativa.

Los perfiles culturales revelan intereses claros en música, cine, artes visuales y nuevos medios, mientras que las artes escénicas, la literatura y la diversidad cultural tienen menor adhesión. Esto indica que la programación debe articular experiencias tradicionales y digitales,

favoreciendo tanto la observación reflexiva como la participación activa. La vinculación territorial, valorada por el 86,4% del estudiantado, refuerza la necesidad de integrar aprendizaje situado y experiencias en el territorio, conectando escuela, comunidad y cultura local, y consolidando la construcción de capital cultural en un marco de educación mediada y situada.

En síntesis, los hallazgos confirman que existe un potencial amplio y heterogéneo de participación cultural, condicionado por la calidad de la mediación, el diseño de experiencias significativas y la articulación con el territorio. Para traducir el interés en impacto educativo y social, la programación debe combinar estrategias formativas, experienciales y participativas, que conecten creatividad, aprendizaje, bienestar y contexto, garantizando que la cultura escolar no solo sea un recurso, sino un eje integrador del desarrollo integral del estudiantado PACE.

IV. Perspectivas estudiantiles sobre cultura

Los estudiantes PACE conciben la cultura como un fenómeno cotidiano y comunitario, que identifica a un grupo y permite que sus miembros se reconozcan como parte de él. Integran valores, costumbres, creencias e ideologías, y reconocen expresiones concretas como danzas, deportes, gastronomía, vestimenta y lenguaje. La cultura es percibida como dinámica y situada, capaz de variar según contexto y territorio, en línea con el principio de aprendizaje situado: el conocimiento se construye en interacción con entornos significativos y experiencias concretas. Durante el taller, los estudiantes demostraron alta sensibilidad y conciencia crítica frente a la diversidad cultural. Reconocen que la cultura no se limita a un conjunto de tradiciones, sino que funciona como recurso pedagógico que da sentido a la vida comunitaria, articula aprendizaje, creatividad e identidad, y permite reflexionar sobre las propias identidades y las de otros. Esta perspectiva evidencia que conciben la cultura como un espacio de mediación, donde aprender y expresarse se vincula directamente con la construcción de comunidad y pertenencia, reafirmando los principios del marco conceptual de educación cultural.

A partir de esta comprensión, los estudiantes identificaron cinco dimensiones clave que consideran esenciales para que las iniciativas culturales sean significativas, inclusivas y convocantes, todas alineadas con los principios de mediación cultural, aprendizaje situado, creatividad e identidad:

1. Diversidad e interculturalidad como valor formativo:

Los estudiantes valoran que las iniciativas incluyan distintas expresiones culturales, generando espacios de encuentro y reconocimiento mutuo. Señalan que la mediación cultural se potencia cuando permite explorar y contrastar identidades, fortaleciendo sensibilidad frente a la diversidad y aprendizaje compartido.

2. Participación estudiantil y construcción de comunidad:

La implicación activa en la planificación y ejecución refuerza el sentido de pertenencia y cohesión grupal. Ser parte de la organización convierte la experiencia cultural en un proceso de apropiación y creación de significado. Esto conecta con el marco conceptual, que concibe la participación estudiantil como un mecanismo para potenciar agencia, autonomía y construcción colectiva de conocimiento y cultura, esenciales para la mediación cultural efectiva.

3. Articulación interinstitucional y vinculación territorial:

Los estudiantes valoran que las iniciativas se conecten con municipalidades, organizaciones culturales y otros establecimientos, ampliando la experiencia escolar hacia el territorio. Esto evidencia la conciencia de la relevancia de la asociatividad para fortalecer el desarrollo cultural, mostrando que perciben la colaboración como un factor que enriquece la experiencia educativa y amplifica el impacto cultural en la comunidad.

4. Capacidades organizacionales y planificación:

Reconocen que la gestión de tiempos, recursos y coordinación es fundamental para el éxito de las iniciativas. Esta dimensión refleja que la mediación cultural requiere condiciones organizativas que permitan desplegar plenamente creatividad, participación y aprendizaje significativo.

5. Cultura como herramienta de transformación social:

Actividades como el Carnaval "Wakafu Rutran" muestran que la cultura puede modificar percepciones, abrir debates y promover inclusión, evidenciando que la mediación cultural permite a los estudiantes actuar como agentes de cambio consciente, impactando en la comunidad y fortaleciendo la sensibilidad frente a problemáticas contemporáneas.

En conjunto, los hallazgos del taller muestran que los estudiantes PACE no solo comprenden la cultura como un fenómeno cercano y dinámico, sino que también reconocen los elementos que hacen que las iniciativas culturales sean significativas y convocantes. La diversidad, la participación activa, la vinculación con el territorio, la planificación y el potencial transformador se perciben como condiciones necesarias para que la cultura funcione como recurso pedagógico, espacio de mediación y motor de aprendizaje y comunidad. Este enfoque evidencia que la construcción de experiencias culturales efectivas debe considerar la perspectiva estudiantil, articulando creatividad, identidad y aprendizaje situado, tal como plantea el marco conceptual de educación cultural.



V. Iniciativas culturales estudiantiles

El taller participativo evidencia que los estudiantes PACE proyectan la programación cultural hacia tres líneas programáticas, concebidas como conjuntos de iniciativas orientadas a potenciar aprendizajes, creatividad y desarrollo integral. Estas propuestas reflejan la visión estudiantil de la cultura como espacio de mediación entre diversidades culturales, construcción de comunidad y fomento de la creatividad.

1. Talleres y formación artística integrales

Agrupar iniciativas que fortalecen habilidades creativas y artísticas en disciplinas como artes plásticas, danza, teatro, música, literatura y tecnología aplicada a proyectos culturales, adaptadas a intereses y contextos. Estas experiencias muestran que los estudiantes perciben la cultura como un ámbito donde la práctica y la exploración potencian aprendizaje, desarrollo integral y sentido comunitario.

2. Experiencias culturales externas y visitas educativas

Incluye acciones que amplían el contacto con la cultura local y nacional mediante museos, teatros, eventos patrimoniales y recorridos entre establecimientos. Estas experiencias constituyen aprendizaje situado, conectando la formación escolar con contextos culturales concretos y promoviendo reflexión crítica, valoración de la diversidad y articulación entre identidad, comunidad y conocimiento.

3. Articulación e interculturalidad comunitaria

Iniciativas que vinculan a los colegios con su entorno cultural y social, enfocándose en promover intercambios entre comunidades escolares y visibilización de grupos culturales

locales. Esto evidencia la conciencia de los estudiantes sobre la relevancia de la asociatividad para fortalecer el desarrollo cultural y generar experiencias colectivas significativas.

Para que estas líneas programáticas se implementen de manera efectiva, los estudiantes destacan la necesidad de condiciones transversales: 1. Participación estudiantil activa e inclusiva: La agencia en planificación y ejecución fortalece sentido de pertenencia, cohesión comunitaria y construcción de significado cultural. 2. Acceso a infraestructura y materiales adecuados: Espacios funcionales y recursos pertinentes permiten desplegar plenamente creatividad, participación y aprendizaje situado, asegurando experiencias integrales e inclusivas. Estas líneas programáticas y condiciones transversales reflejan que los estudiantes conciben la cultura como recurso integral para el aprendizaje, la creatividad y la construcción de comunidad. Su visión enfatiza la necesidad de iniciativas que conecten la práctica artística con el entorno, promuevan la reflexión y el intercambio cultural, y garanticen la participación activa. En diálogo con los hallazgos anteriores, se evidencia que la programación cultural debe ser integrada, situarse en contextos concretos y generar experiencias que fortalezcan el desarrollo integral, la identidad y la cohesión social.

VI. Posibilidades de colaboración UTEM- Establecimientos PACE

La colaboración entre la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) y los establecimientos PACE ofrece una oportunidad concreta para vincular el conocimiento académico con necesidades culturales de las comunidades educativas participantes del estudio. Las acciones identificadas por estudiantes y docentes permiten visualizar distintas formas de colaboración que potencian aprendizajes significativos, creatividad y desarrollo integral. Frente a las oportunidades curriculares señaladas por los docentes, por ejemplo, carreras como Psicología, Trabajo Social, Administración Pública e Ingeniería Comercial pueden apoyar la planificación de iniciativas interdisciplinarias que integren la cultura como recurso pedagógico, mientras que Diseño en Comunicación Visual e Ingeniería en Informática pueden aportar herramientas digitales y estrategias tecnológicas para facilitar la implementación de estas propuestas.

En relación con los recorridos culturales y experiencias externas, tanto estudiantes como docentes identificaron acciones que conectan la escuela con contextos culturales locales y nacionales. En este marco, carreras como Ingeniería en Gestión Turística, Arquitectura e Ingeniería Civil pueden colaborar en la logística, diseño de espacios y recorridos educativos asegurando que estas experiencias se articulen con los territorios. Psicología y Trabajo Social, por su parte, pueden contribuir a la mediación, inclusión y acompañamiento reflexivo de los estudiantes favoreciendo aprendizajes situados que promuevan identidad y construcción de comunidad.

Para fortalecer redes educativas y la gestión cultural escolar, carreras como Administración Pública e Ingeniería Comercial pueden apoyar la coordinación de proyectos y redes entre establecimientos, familias y actores culturales del territorio. Trabajo Social y Psicología, por su parte, podrían contribuir a facilitar la participación comunitaria, mientras que Diseño en Comunicación Visual podría desarrollar estrategias de comunicación que visibilicen las experiencias y acerquen la cultura a la comunidad en general.

Estas acciones muestran que la colaboración entre UTEM y los establecimientos PACE no constituye un plan cerrado sino una apertura a múltiples posibilidades de vinculación entre universidad y escuela. Cada disciplina puede aportar según sus fortalezas y enfoques, co-construyendo iniciativas culturales y educativas que promuevan participación activa, experiencias integradas y redes de colaboración que fortalezcan la cultura territorial de manera sostenible e inclusiva.

VII. Sugerencias para una gestión cultural educativa pertinente y sostenible

A continuación se presentan recomendaciones para orientar el diseño e implementación de iniciativas culturales y fortalecer la colaboración entre la universidad y los colegios:

1. Integración curricular de la cultura:

- ★ Diseñar experiencias culturales que se incorporen como recurso pedagógico activo, vinculando contenidos escolares con el territorio y la comunidad.
- ★ Fomentar iniciativas interdisciplinarias que articulen distintas áreas del conocimiento, potenciando aprendizaje significativo y desarrollo de competencias creativas y socioemocionales.

2. Participación estudiantil activa:

- ★ Garantizar que los estudiantes participen en la planificación, ejecución y evaluación de las iniciativas, fortaleciendo su sentido de pertenencia y construcción de significado cultural.
- ★ Promover roles de liderazgo y colaboración entre pares dentro de los proyectos culturales.

3. Vinculación territorial e interinstitucional:

- ★ Fortalecer redes de colaboración entre escuelas, universidad, municipalidades, organizaciones culturales y otros actores locales para ampliar el alcance de las experiencias culturales.
- ★ Articular iniciativas con contextos y expresiones culturales locales, potenciando el aprendizaje situado y la construcción de capital social.

4. Gestión y planificación institucional:

- ★ Asignar responsables claros dentro de la escuela y la universidad para coordinar proyectos culturales.
- ★ Planificar con antelación actividades, asegurar recursos y contar con infraestructura adecuada para permitir la ejecución efectiva de las iniciativas.

5. Diversificación de experiencias:

- ★ Combinar talleres artísticos, recorridos culturales, experiencias digitales, proyectos comunitarios y actividades interdisciplinarias que respondan a intereses diversos del estudiantado.
- ★ Favorecer tanto la observación reflexiva como la participación activa y la co-creación de contenidos culturales.

6. Aprovechamiento de capacidades universitarias:

- ★ Movilizar las fortalezas de distintas carreras para aportar en mediación cultural, planificación, logística, creatividad, tecnología y difusión de las iniciativas.
- ★ Promover la colaboración entre docentes universitarios, estudiantes UTEM y colegios para diseñar experiencias inclusivas, sostenibles y de impacto territorial.

7. Evaluación y retroalimentación continua:

- ★ Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación de las iniciativas culturales para identificar aprendizajes, ajustar estrategias y fortalecer la participación estudiantil y comunitaria.
- ★ Incorporar la perspectiva de estudiantes, docentes y actores locales para enriquecer los proyectos y garantizar relevancia y pertinencia cultural.

Estas sugerencias buscan orientar la programación colaborativa para que la cultura funcione como un eje integrador del aprendizaje, la creatividad, la identidad y la construcción de comunidad, consolidando la colaboración UTEM-PACE como un espacio de innovación educativa y desarrollo integral del estudiantado

Sexta Parte



Referencias bibliográficas

Arcia Hernández, P. F., & Baeza Barra, I. R. (2022). Política de inclusión y su significación postpandemia: Una reflexión ontológica desde el programa PACE. *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, (27), 183–231. <https://www.rduss.cl/index.php/ojs/article/view/15/14>

Barrientos, F. (2019). ¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? Ministerio de Educación – Centro de Estudios. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18871/E19-0004.pdf>

Cerda, G., & Ubeira, F. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del Programa PACE [Documento de trabajo N.º 4]. Centro de Estudios, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18788>

Departamento de Fortalecimiento Institucional (DFI). (2018). Orientaciones Técnicas Componente de Preparación en la Enseñanza Media PACE. Ministerio de Educación. <https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/OrientacionesTecnicasPACE2018.pdf>

Diario Usach. (2024, marzo 30). Programa PACE: Política pública que cumple 10 años promoviendo equidad en el acceso a la Educación Superior. Universidad de Santiago de Chile. <https://www.diariousach.cl/programa-pace-politica-publica-que-cumple-10-anos-promoviendo-equidad-en>

Dirección de Presupuestos. (2015). Ficha de evaluación ex ante: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Ministerio de Hacienda. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-383645_doc_pdf.pdf

Dirección de Presupuestos. (2019). Resumen ejecutivo: Evaluación de impacto del Programa PACE. Ministerio de Hacienda. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_r_ejecutivo_institucional.pdf

Dirección de Presupuestos. (2024). Monitoreo y seguimiento de la oferta pública 2023: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. http://www.dipres.cl/597/articles-337974_doc_pdf.pdf

Espinosa Valenzuela, Denisse, & Rodríguez Garcés, Carlos. (2025). Discurso oficial del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE: formación del estudiantado universitario. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(42), 169-185. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v27i42.5328>

Gil-Llambías, Francisco Javier, del Valle Martín, Rodrigo, Villarroel Jorquera, Mirza, & Fuentes Vega, Carolina. (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://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

Guevara, J., Rivera, M., Cooper, R., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019). Evaluación de impacto del Programa PACE (Documento de trabajo N.º 17). Ministerio de Educación – Centro de Estudios. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18860>

Lira Munizaga, J., & Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación*, (56), 78–96. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1159>

Ministerio de Educación. (2015a). Resolución Exenta N.º 680: Establece Programa de Acceso a la Educación Superior “PACE” [13 de febrero de 2015]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074724>

Ministerio de Educación. (2016). Resolución Exenta N.º 2949: Aprueba manuales y guías del Programa PACE. Subsecretaría de Educación Superior. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-2949-2016_aprueba-manuales-y-guias-PACE.pdf

Ministerio de Educación (2021, 5 de julio). Decreto Exento N.º 592: Aprueba convenio de transferencia de recursos para la ejecución del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), año 2021. Subsecretaría de Educación Superior. https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2022/02/USC2177-ULA2177_Dex592-2021ApruebaPACE.pdf

Ministerio de Educación. (2022). Resolución Exenta N.º 2.625: Aprueba criterios de habilitación para los cupos garantizados del Programa PACE, Proceso de Admisión 2023. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1177426>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, & Ministerio de Educación. (2015). Estudio de seguimiento y evaluación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en su fase piloto [Informe técnico]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18563>

Rilling Tenorio, C. G. (2022). 10 años de políticas de equidad de acceso en la Universidad de Chile (Tesis de magíster, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://doi.org/10.58011/f7ce-xf75>

Subsecretaría de Educación. (2017). Balance de gestión integral 2016: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-158530_doc_pdf.pdf

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE): Informe 2014–2024. Ministerio de Educación.

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/PACE-Informe-Final-10-julio.pdf>

UNESCO. (2018). Políticas de inclusión en educación superior en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342.locale=es>

Vega-Vargas, M., & Quiroga-Sanzana, C. (2024). Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE): Análisis desde el Modelo Secuencial de Políticas Públicas. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 11–16.

<https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2024/04/Programa-de-acceso-a-la-educacion-superior-Vega.pdf>

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

Bergan, S. (Ed.). (2014). Student engagement in Europe: society, higher education and student governance (Vol. 20). Council of Europe.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press. (Traducido como: *El arte y la creación de la mente*, Paidós).

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.

Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre.

Martinell, A. (2001). Diseño y elaboración de proyectos de cooperación cultural. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. (Traducido como: *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz).

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms & communities. The Orion Society.

Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social. Ariel.
Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Perú.

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, Construyendo Interculturalidad Crítica (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Notes

¹ El Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE) es un indicador utilizado en el sistema educativo chileno para estimar el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes de un establecimiento. Se construye a partir de información sobre las condiciones familiares y socioeconómicas de los alumnos, y permite al Ministerio de Educación identificar a las comunidades escolares que requieren mayores apoyos. Su resultado, expresado como un porcentaje, orienta la asignación de recursos y el diseño de políticas educativas focalizadas, de modo que un IVE más alto refleja una mayor proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

² Conjunto de requisitos que el estudiante debe cumplir para acceder a un cupo PACE, como rendimiento destacado, permanencia en un liceo PACE y rendición de la PAES.

³ En el contexto educativo chileno, el ranking es una medida que ordena a los estudiantes según su desempeño académico en relación con sus compañeros del mismo establecimiento. No evalúa solo el puntaje absoluto, sino la posición del estudiante dentro de su generación, considerando sus notas a lo largo de la enseñanza media. Su objetivo es reconocer el esfuerzo sostenido y las trayectorias educativas, permitiendo que estudiantes de contextos diversos compitan en condiciones más equitativas, especialmente en procesos de admisión a la educación superior.

⁴ La Teoría del Cambio en PACE describe cómo las acciones del programa buscan generar resultados positivos en los estudiantes. Parte de la idea de que muchos jóvenes con potencial académico enfrentan barreras socioeconómicas que dificultan su acceso y permanencia en la educación superior, por lo que PACE ofrece acompañamiento, orientación, refuerzo académico y apoyo psicosocial. Según esta teoría, estos apoyos aumentan la preparación, confianza y motivación de los estudiantes, incrementando sus probabilidades de ingresar y mantenerse en la educación superior, y mejorando así sus oportunidades futuras.

⁵ La prehabilitación es un mecanismo previo a la habilitación formal dentro del PACE. Permite que estudiantes que aún no cumplen completamente los criterios de habilitación participen en un conjunto de actividades de preparación y acompañamiento, con el fin de aumentar sus posibilidades de ser habilitados oficialmente en un proceso de admisión posterior. En términos simples, funciona como una "fase intermedia" que les brinda apoyo adicional para alcanzar los estándares requeridos por el programa antes de acceder a la educación superior.

⁶ El marco lógico es una herramienta que organiza en una matriz los objetivos, actividades, indicadores y supuestos de un proyecto para facilitar su diseño, ejecución y evaluación.

⁷ No existe un consenso generalizado sobre el orden de los pasos para la elaboración de un árbol de problemas, existen autores que, a diferencia de Sánchez, consideran que la identificación de causas es anterior a la identificación de consecuencias. En suma, esta decisión depende del criterio de la persona a cargo del estudio

⁸ En este caso, y dado el contexto de investigación-acción y la priorización de una perspectiva metodológica de la co-construcción entre universidad y territorios, la identificación del problema central se hizo en conjunto y de mutuo acuerdo con las personas participantes de las mesas de trabajo.

⁹ La variación del total de casos válidos desciende a 991 en tanto se registraron 5 respuestas sin información

