

## **ESTUDIO DE SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ACOMPañAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO (PACE)**

Informe final preliminar – 28 Enero 2015

El presente documento, elaborado en forma conjunta por la Unidad de Evaluación del Centro de Estudios el MINEDUC y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo<sup>1</sup>, entrega los principales resultados del seguimiento al primer año de operación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación superior (PACE). El trabajo implicó el levantamiento de información con diversos actores participantes del programa, ya sea directamente o como beneficiarios de éste.

En función de la información relevada, se realizaron análisis de información separada para la información cualitativa y cuantitativa, los que estructuran el presente informe, quedando en una sección final, las principales conclusiones y un conjunto de recomendaciones a ser revisadas por el equipo del programa PACE para favorecer el mejoramiento continuo del programa en sus implementaciones futuras.

---

<sup>1</sup> Participaron en la elaboración de este informe Jorge Castillo (PNUD), Laura Ramaciotti y Juan Ignacio Venegas (Mineduc).

## Contenido

I.	INTRODUCCIÓN .....	4
II.	ANÁLISIS CUALITATIVO DE FOCUS GROUPS Y ENTREVISTAS .....	7
1.	Caracterización de las muestras.....	7
2.	Conocimiento del programa .....	8
2.1.	Conocimiento del funcionamiento, beneficios e implicancias del Programa .....	8
2.2.	Oportunidades de influir en el diseño del Programa .....	10
3.	Expectativas respecto a los estudiantes .....	11
3.1.	Efectos del PACE en las expectativas y motivación de los estudiantes .....	11
3.2.	Efectos del PACE en las elecciones vocacionales de los estudiantes .....	12
3.3.	Preparación de los estudiantes para la vida en la Educación superior .....	14
4.	La visión desde los establecimientos de las universidades.....	14
4.1.	Problemas de la relación Establecimiento-Universidad.....	14
4.2.	Beneficios de la relación Establecimiento-Universidad .....	17
4.3.	El efecto del PACE en la calidad y prestigio de los establecimientos.....	18
5.	La visión de las Instituciones de educación superior (IES) .....	19
5.1.	Dificultades y Fortalezas de la implementación del PACE .....	19
5.2.	Articulación del MINEDUC con las universidades .....	21
5.3.	Compromiso de las universidades con el PACE.....	22
6.	Aspectos positivos y negativos del PACE .....	23
6.1.	Fortalezas .....	23
6.2.	Debilidades.....	24
III.	ANÁLISIS CUALITATIVO DE ENCUESTAS .....	28
1.	ENCUESTA A ESTUDIANTES .....	28
1.1.	Caracterización de la muestra.....	28
1.2.	Conocimiento del Programa.....	30
1.3.	Expectativas de la Educación superior .....	32
1.4.	Valoración del Programa y su impacto .....	40
1.5.	Preguntas de funcionamiento.....	43
1.6.	Conclusiones encuesta a estudiantes .....	46
2.	ENCUESTA PROFESORES.....	47
2.1.	Caracterización muestra.....	47
2.2.	Conocimiento del Programa.....	49

2.3.	Expectativas respecto de los estudiantes .....	50
2.4.	Valoración del Programa y su impacto .....	56
2.5.	Preguntas de funcionamiento .....	59
2.6.	Conclusiones encuesta a docentes .....	61
IV.	CONCLUSIONES .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.	Aspectos positivos .....	63
2.	Aspectos negativos.....	64
V.	RECOMENDACIONES .....	66
1.	Recomendaciones de implementación .....	66
2.	Recomendaciones de diseño del Programa .....	68
3.	Recomendaciones de comunicación .....	68
IV.	ANEXOS .....	70
1.	DISTRIBUCIÓN REGIONAL Y COMUNAL DE ESTABLECIMIENTOS PACE 2014.....	70
2.	Valoración de los estudiantes por los talleres del PACE .....	71
2.1.	Nivel de motivación de los talleres de cada materia, distinción por regiones .....	71
2.2.	Cómo los estudiantes perciben el nivel de preparación de los profesores de los talleres de cada materia, distinción por regiones.....	73
3.	Respuestas de los docentes respecto del funcionamiento del PACE, distinción por regiones.....	75

## I. INTRODUCCIÓN

Desde que comenzó a formularse el Programa PACE, se pensó que tuviera asociado un proceso constante de monitoreo y seguimiento, que pudiera ir dando cuenta en tiempo real cuáles eran las mayores dificultades de la implementación, qué cosas se estaban haciendo bien y cuáles podían mejorarse. Dado que este Programa tiene un foco importante en las expectativas de acceso a la educación superior de los estudiantes vulnerables y de toda la comunidad en la que ellos se desenvuelven, también se planteó el objetivo de monitorear cómo las comunidades reciben este programa en términos de expectativas, cómo perciben la preparación que los estudiantes tienen para poder alcanzar y seguir sus vocaciones, y cómo el PACE los dotará de herramientas para poder seguirlas mejor.

Así, se dio inicio al Programa con una implementación piloto el segundo semestre de 2014, junto con la cual se diseñó un estudio integral que pudiera aportar miradas de varios actores del ámbito educacional, lo que entrega como resultado una mirada en 360° que describe el funcionamiento del Programa en su primera implementación piloto. Esta mirada tiene como objetivo entregar insumos para mejorar las futuras implementaciones del PACE.

Este estudio levantó las opiniones de distintos actores con diferentes metodologías. Por un lado, se realizaron focus groups en las regiones Metropolitana y de la Araucanía a directores y jefes UTP, orientadores, profesores PACE<sup>2</sup>, centros de estudiantes, apoderados y sostenedores, para recoger la diversidad de opiniones de la comunidad educativa en las dos regiones en las que el PACE tiene mayor presencia. Esta metodología permitió levantar todo tipo de opiniones que se deben tomar, más que con un ánimo generalizador, con un ánimo de develar temas sobre los cuales tal vez no estábamos al tanto.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a los encargados PACE y a los vicerrectores académicos en las 5 universidades que participaron del piloto. Estas entrevistas permitieron conocer a profundidad lo que se percibe del PACE desde las IES.

La Tabla 1 resume el diseño de las aplicaciones de focus groups y entrevistas del estudio PACE.

---

<sup>2</sup> Se refiere a profesores de los establecimientos que hayan implementado los talleres PACE.

**Tabla 1: Resumen de aplicaciones cualitativas estudio PACE**

Actor	Número de aplicaciones teóricas (1) (2)	Instrumento	Región	Fecha de aplicación
Directores y Jefes UTP	2	Focus groups	Región Metropolitana y de la Araucanía	Noviembre de 2014
Orientadores	2			
Profesores (3)	4			
Centros de Estudiantes (4)	4			
Apoderados	2			
Sostenedores	2			
Encargados PACE en las Universidades	5	Entrevistas	Región Metropolitana y de la Araucanía	Noviembre de 2014
Vicerrectores Académicos	5			

**Nota 1:** Esta tabla se refiere a las aplicaciones que contemplaba el estudio inicialmente. En la práctica y según se desarrollaban las aplicaciones su tuvieron que hacer modificaciones al plan original. La versión final de las aplicaciones, ver la sección II, capítulo 1.

**Nota 2:** Para todos los actores se aplicó un focus group en la región Metropolitana y uno en la Araucanía. Las únicas excepciones fueron los profesores PACE y los Centros de Estudiantes (ver notas 3 y 4).

**Nota 3:** Para el caso de los profesores, se planificó aplicar dos focus groups por región: uno a profesores que hicieran los talleres en colegios Técnico Profesionales o Polivalentes, y uno a profesores que hicieran talleres PACE en colegios Humanista Científicos o Polivalentes. Esto da un total de 4 aplicaciones.

**Nota 4:** Para el caso de los Centros de Estudiantes se aplicaron dos focus groups por región; uno a CCAA en colegios adheridos al PACE y uno a CCAA en colegios no adheridos al PACE. Esto da un total de 4 aplicaciones.

Paralelamente, se levantaron encuestas para recoger la visión de estudiantes y profesores PACE. Estas encuestas fueron censales, en el sentido de que se realizaron en los 69 establecimientos del piloto. Dentro de cada establecimiento, se encuestó a todos los estudiantes de 3º Medio presentes (7700 aproximadamente) y a un profesor PACE por establecimiento. La distribución de los estudiantes y sus establecimientos se detalla en el anexo 1.

Las conclusiones que emanan del análisis de estas encuestas se pueden generalizar, pues provienen de un censo al total de los establecimientos. Sin embargo, se debe interpretar estas condiciones con cautela, pues en muchos establecimientos hubo estudiantes ausentes el día de la encuesta. Un análisis de cómo esto puede afectar las conclusiones de la encuesta se presentan en el capítulo III, sección 1.

Para levantar esta información, Mineduc junto con PNUD licitó el servicio de aplicación de encuestas, entrevistas y focus groups. La consultora que se adjudicó este servicio fue Clodinámica Ltda., quienes pilotearon y aplicaron los instrumentos durante octubre, noviembre y diciembre del año 2014, según la siguiente carta Gantt:

**Tabla 2: Carta Gantt de Clodinámica**

Actividades	Semanas										
	13-17 oct	20-24 oct	27-31 oct	3-7 nov	10-14 nov	17-21 nov	24-28 nov	1-5 dic	8-12 dic	15-19 dic	22-26 dic
Contacto con actores	X	X	X	X	X	X	X				
Pilotaje		X	X	X							
Capacitaciones a encuestadores		X	X	X							
Focus groups				X	X	X	X				
Entrevistas				X	X	X	X				
Encuestas					X	X	X	X	X	X	X

El informe se estructura de la siguiente manera: primero se analizan las conclusiones de las aplicaciones de focus groups y entrevistas (capítulo II) y luego las conclusiones de las aplicaciones de encuestas a estudiantes y profesores (capítulo III). Al principio de cada sección se dan mayores detalles sobre el levantamiento en terreno, los porcentajes de logro y no respuesta, y cómo esto puede condicionar las conclusiones obtenidas.

Finalmente, se presenta una sección de conclusiones generales del estudio (capítulo IV), recogiendo los elementos positivos y negativos del PACE durante su primera implementación piloto, y una de recomendaciones para las futuras implementaciones del PACE (capítulo V).

## II. ANÁLISIS CUALITATIVO DE FOCUS GROUPS Y ENTREVISTAS

A continuación se presenta y analiza los principales hallazgos en una serie de focus groups y entrevistas a distintos actores del ámbito educativo<sup>3</sup>, respecto del Programa PACE, tras su primera implementación piloto.

En esta primera sección se ahonda en el conocimiento que tienen los actores del Programa. Luego se refiere a las expectativas que genera el programa respecto de los estudiantes (en ámbitos como su motivación y sus elecciones vocacionales, entre otras cosas), para continuar con opiniones respecto de cómo afecta el PACE en la gestión de los establecimientos. Posteriormente se analiza cómo es evaluado el PACE desde las universidades participantes del piloto 2014, para terminar con una sección general de conclusiones y opiniones generales sobre el programa.

### 1. Caracterización de las muestras

Como se mencionó anteriormente, el estudio contemplaba la aplicación de 16 grupos focales en total (8 en la región Metropolitana y 8 en la de la Araucanía). En la práctica, sin embargo, se tuvieron que realizar modificaciones a este plan, debido a:

- Solamente se hizo un focus groups de profesores en la Región Metropolitana, debido a que no se logró convocar suficientes docentes como para realizar dos focus groups.
- La entrevista al vicerrector de la Universidad Santa María no se realizó debido a que esta persona llevaba poco tiempo en el cargo, por lo que su conocimiento sobre el PACE no sería el suficiente.
- La entrevista a la vicerrectora de la universidad de Santiago, debido a falta de tiempo para recibir a la consultora.

**Tabla 3: Aplicaciones finales de focus groups y entrevistas**

Actor	Número de aplicaciones teóricas	Número de aplicaciones efectivas
Directores y Jefes UTP	2	2
Orientadores	2	2
Profesores	4	3
<b>Centros de Estudiantes</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Apoderados	2	2
Sostenedores	2	2
Encargados PACE en las Universidades	5	5
<b>Vicerrectores Académicos</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

El resto de los focus groups y entrevistas se realizaron de manera normal. Dentro de los focus groups, se invitó a los actores para que cumplieran requisitos de segmentación según

<sup>3</sup> Directores y jefes UTP, profesores PACE, orientadores vocacionales, Centros de Alumnos, sostenedores, padres y apoderados, encargados PACE en las universidades y Vicerrectores Académicos.

modalidad de los establecimientos (HC, TP o Polivalente) y según % IVE del establecimiento, para así recoger la mayor cantidad de discursos distintos sobre el PACE.

## 2. Conocimiento del programa

### 2.1. Conocimiento del funcionamiento, beneficios e implicancias del Programa

El análisis de los focus groups y entrevistas a diferentes actores del sistema escolar y los Institutos de Educación superior evidencia que, en general, la comunidad educativa está enterada del Programa y de los beneficios que trae. Todos los actores de alguna manera saben que este programa permitirá que el 15% de los alumnos con mejores notas entre en la Educación Superior directamente, (sin considerar el puntaje obtenido en la PSU).

En general, los actores educativos se han informado del programa a través de las autoridades del establecimiento educativo, o por haber participado en una reunión o charlas con los coordinadores del PACE de las universidades.

Lo que cada actor conoce del programa depende del ámbito o dominio del actor educativo: Los directores se refieren en su mayoría a cómo el PACE ha afectado la gestión escolar; los profesores se refieren principalmente a los cursos de lenguaje y matemáticas; los orientadores a los cursos de orientación vocacional o talleres socioemocionales. Los alumnos por otro lado, hacen referencia a todos los componentes, pero muy superficialmente. Finalmente los apoderados conocen sólo el objetivo o propósito principal mencionado. Por ejemplo en la IX región esto se ve muy marcadamente, dando la sensación que el PACE es algo distinto para cada actor educativo (en términos de su implementación), llegando incluso a que lo primero que resaltan los orientadores de la región es el diplomado al que están asistiendo gracias al programa.

- *“Entonces con el PACE nos imaginábamos algo parecido (al Propedéutico), pero nos dimos cuenta que es algo completamente diferente, ya que se trabaja con todos los alumnos de tercero medio y durante el horario de clases en la semana, por lo que obligadamente había que acomodar los horarios.” (Director o Jefe UTP, IX región)*
- *“El diplomado, bueno, ahí uno se da cuenta un poco en que consiste el PACE lo que pretende el PACE, o sea para mí igual soy psicólogo pero para mí igual a sido algo nuevo independiente que en la universidad igual te pasen cosas parecidas ha sido algo súper bonito para mí, entonces eso es súper lindo, algo emocionalmente, algo bonito, lindo como algo que realmente es un aporte sobre todo para mí” (Orientador IX región)*

A nivel de las Universidades, los Vicerrectores Académicos muestran un alto grado de conocimiento del Programa, así como también un gran compromiso con este mismo<sup>4</sup>, llegando incluso a ver el PACE como un Programa esencial para sus instituciones y sus proyectos académicos.

Para las autoridades de las Instituciones de Educación Superior, el aspecto más llamativo del PACE es el acompañamiento a los alumnos durante la educación superior, y el compromiso por

---

<sup>4</sup> Se debe tener en cuenta que al momento de realizarse este informe no se han entrevistado a los Vicerrectores Académicos de la USACH así como tampoco de la Universidad Técnica Federico Santa María. Este último caso es especial, pues el Vicerrector asumió sus funciones hace muy poco tiempo, lo que significa que su nivel de información y compromiso es muy reducido.



apoyarlos en temas socioemocionales, que apoyen su permanencia y titulación de la universidad, como a cualquier alumno.

- *“Es indudable y el PACE es comprometerse a un acompañamiento de tres años, para asegurarle la permanencia al chico. En esos tres años vamos a seguir generando programas de acompañamiento que le permitan no frustrarse, entender el sistema, buscar todas las opciones que están en el sistema disponible para que su avance curricular sea lo más normal o rápido posible” (Vicerrector)*

Este nivel de información, no obstante, no se ve reflejado en los Sostenedores de los establecimientos, quienes están enterados del PACE y sus principales implicancias y beneficios, pero que declaran estar mal informados y poco involucrados.

- *“Es que claro, esas parte no la sé muy bien, como yo veo la parte más administrativa, pero el profesor en sí con el PACE, porque tenemos dos profesores me parece que están ahí y que están trabajando directamente con los talleres, entonces ahí sí que no sabría decirles como van.” (Sostenedor, IX Región)*

- *“(La entrega de información) Fue una escalada al revés, ya que debieron haber partido con los sostenedores.” (Director IX región)*

A pesar de que en general los actores de los establecimientos y las IES están informados de cómo funciona el PACE, el conocimiento nunca es total ya que los distintos actores sienten que hay muchas nebulosas en los planteamientos programáticos del PACE, sobretodo esto es fuerte en los profesionales de la educación (docentes y orientadores) y en las autoridades del establecimiento (directores y jefes UTP). Sienten que los coordinadores de las universidades no son capaces de aclararles bien el mapa, lo que los complica ya que llegan los estudiantes y apoderados muchas veces a consultarles.

- *“A nosotros nos invitaron. Nos llamaron a una jornada, donde nos presentaron el programa, pero más que presentación, fue un posicionamiento de ideas, que había en base a una gama de inquietudes que surgían (...) pero en realidad cuando nosotros fuimos no había nada claro, no había una ruta de trabajo, nada en realidad. (...) En este sentido, solo teníamos una sigla, una idea, un objetivo, pero nada concreto.” (Profesor HC, IX Región)*

- *“No ha habido esa bajada de información que de repente se espera que quizá tiene la importancia sobre todo para los chiquillos, al fin y al cabo es una oportunidad para ellos, no es tanto como para los profesores, para los directores, para el colegio, sino que es para ellos, entonces es lamentable de repente no tener la información clara y eso enoja a los apoderados también.” (Orientador, RM)*

- *“Participamos en la reunión con la presidenta, las fotos, todo. (...) pero cuando viene la puesta en terreno del programa ahí comienzan los desencantos, porque encontramos que hay una suerte de improvisación, una suerte de improvisación que responde a tiempos reales...” (Director, RM)*

Si bien el programa es bueno en sus sentidos, el retraso en la implementación y la falta de claridad en la información merman su buen desarrollo. Y hace que los actores bajen las altas expectativas que pudo haber generado el programa en un inicio.

- *“Pero si el año no termina bien desde el punto de vista de la administración de la universidad, el proyecto yo lo veo complicado. (...) Nosotros somos cuatro los que estamos participando, y el 75% o sea tres estaríamos abandonando el buque. Así te lo digo, porque claro todos dicen un proyecto piloto “que es piloto, que es piloto”, pero resulta que el concepto en verdad de piloto es la casa piloto el departamento piloto lo que usted va a tener, o sea no van a llevar a uno a la construcción a decirle mire ‘esto lo vamos a hacer así, esto lo haremos así, que le parece usted allá’ por muy piloto que sea tiene que tener lineamiento una administración y organización clara. Entonces que me digan a mi piloto, no me la compro” (Profesor HC, IX Región)*
- *“Pero todos estos factores van obstaculizando el proceso, bueno está también el tema del paro de profesores... claro, entonces cuándo se va a organizar bien esta cuestión. Es más, cuando yo fui a la reunión, (...) me dio a entender que tampoco tenía claridad de todos los procesos que se realizarán y cómo se realizarán entonces yo sentí que estaba perdiendo mi tiempo, yo dije aquí ni siquiera me respetan, entonces volví a rebotar, te fijas...” (profesor RM)*

## 2.2. Oportunidades de influir en el diseño del Programa

Dado que el PACE es un programa que se implementa en cada región de acuerdo a su idiosincrasia y teniendo en cuenta las necesidades educativas de cada establecimiento y Universidad, este se diseñó de manera “flexible” permitiendo que la implementación misma del plan se adecúe a la realidad de cada establecimiento. Por otro lado, el diseño mismo del Programa se quiso llevar a cabo con un alto componente de participación de todos los actores educativos, sosteniendo reuniones en las que se interactuaba con distintos actores antes de la implementación del programa, de manera de recoger sus opiniones y consideraciones... Dado esto, se preguntó a los actores educativos en qué medida ellos sentían que habían participado en el diseño del PACE.

Así, en los diferentes focus, algunos actores educativos declaran que efectivamente se les pidió su opinión en diversas reuniones iniciales, tipo lluvia de ideas. Esto sobre todo para aquellos actores que participaron en las primeras reuniones convocadas.

Asimismo, da la impresión (y así lo señalan algunos actores) que cada establecimiento pudo generar su propio formato, pertinente a su realidad. Esto principalmente por el retraso que sufrió el programa y la dificultad de definir en el horario escolar un formato con tiempos exclusivos para sus actividades. Por ejemplo, la mayoría de los actores creen que el mejor formato de los cursos es que sean aparte (o por lo menos diferenciados) de las clases de las asignaturas de lenguaje y matemáticas reforzadas.

- *“Por ejemplo este año empezó con tercero medio, pero el cómo ejecutar es súper complejo. Por ejemplo, había que tener disponibilidad de ciertos horarios de los estudiantes, entonces había que entrar a transar con los profesores; esta semana tú, esta semana no, para que no perdieran clases. Entonces si tuviéramos esas órdenes de antes se podría acomodar al horario para que los profesores no vayan perdiendo esas horas de clases que no son pérdidas de clases, pero igual se genera un problema.” (Orientador, IX región)*

Independiente de lo anterior, en general los actores piden más participación en la definición de la forma como el programa se implementa en el establecimiento educativo donde se desempeñan. La demanda es clara en el caso de los sostenedores, los que no se sienten participantes y con capacidad de influir. Además de ello destaca la poca claridad que los

actores escolares manifiestan tener respecto al funcionamiento y requisitos que el programa requiere para implementarse.

En términos generales, y como se mencionó, se observan ciertas diferencias en la IX región en el conocimiento que tienen los distintos actores escolares del programa. Los docentes y orientadores hacen mucho hincapié en el perfeccionamiento que están recibiendo (de manera positiva en algunos casos y negativa en otros) debido al programa. Si bien estos reconocen haber sido incluidos al inicio en el diseño, sienten, sobretodo que no han sido escuchados en la forma como éstos debiesen implementarse.

### 3. Expectativas respecto a los estudiantes

#### 3.1. Efectos del PACE en las expectativas y motivación de los estudiantes

Los focus analizados y los datos que se dependen del cuestionario aplicado a estudiantes explicitan que ha generado motivación en ellos algunas de las actividades realizadas en el marco de las estrategias del PACE. Se mencionan principalmente los talleres de gestión personal y habilidades socioemocionales (los coaching) y como ejemplo unos campamentos en la IX región que son parte de las acciones realizadas en estos talleres.

- *“todo depende de la asistencia de los coordinadores, de cómo motivan a los alumnos. Pero preguntan bastante por los temas de gestión personal, ya que se distraen, y realizan otro tipo de actividades.”*
- *“Lo que más los motiva es el paseo...” (Profesores TP, IX región)*

En general no se mencionan que las clases o talleres de lenguaje y matemática generen más motivación, pero algunos mencionaron (algunos estudiantes y muy pocos docentes) que la figura del acompañante puesto por la universidad para apoyar al profesor de aula aporta a la gestión de aula de dicho docente.

En general los distintos actores mencionan que el programa ya está generando expectativas en los estudiantes, sobre todo en aquellos que ya tienen interés en continuar estudios superiores. Según los actores educativos analizados, esto es menor en estudiantes de educación técnico profesional. Dichas expectativas se observan en que consultan más a los orientadores y están más preocupados de sus notas.

Algunos mencionan que estas expectativas trascienden al establecimiento educativo con PACE y ha llevado a que haya interés en algunas familias del sector en matricular a sus hijos (en general con buenos promedios en 1º y 2º medio) en estos liceos. Este aumento de expectativas en la comunidad circundante es visto por los actores educativos de establecimientos con PACE principalmente como una amenaza, en tanto dificulta la promoción de los alumnos ya pertenecientes al liceo con el programa. (Estudiantes más antiguos en el establecimiento educativo)

- *“Independiente de la metodología que hemos estado utilizando para poner en marcha este programa, los alumnos se sienten motivados porque tienen todas las posibilidades, de hecho está pasando un tema bien particular que son los cambios de los alumnos a los colegios que tienen PACE y que no tienen posibilidades de pagar por ir a la universidad.” (Profesor RM)*

Un aspecto que también se menciona al respecto es que el programa, al partir este año sólo en 3º medio, genera un incremento de expectativas educativas de manera tardía, ya que a esa

altura de la trayectoria educativa en muchos casos “las cartas ya estarían echadas”, en el sentido que existe muy poco margen para mejorar el desempeño escolar. Es más, se menciona que en ese nivel educativo (3º) en general los estudiantes con notas bajas buscan salir del sistema para terminar la media en un establecimiento 2x1. Se piensa que el año próximo, partiendo en 1º medio, esto se podría prevenir y así intencionar de manera más efectiva expectativas con reales niveles de actuación por parte de los estudiantes (en términos de mejorar sus promedios principalmente)

- *“Lo que yo creo, es que desde el próximo año, cuando se implemente desde los primeros medios en adelante, yo creo que va a tener un impacto un poco más fuerte. Porque los alumnos, claro, van a estar en primero, van a estar recién llegando, ellos saben que se van a tener que esforzar, van a tener que competir con ellos mismos. Entonces, bien, pero el impacto que vaya a tener ahora en tercero medio yo creo que va a ser un poco más difícil...porque los alumnos ven para atrás todo lo que se farrean y va a ser un poco más frustrante para ellos quizás, saber que no van a llegar a la universidad de igual manera.” (CCAA, RM)*

La estructuración de los cursos según los promedios de los estudiantes que definen algunos colegios es visto principalmente por los estudiantes y sus familias (y en menor medida por los docentes y orientadores) como un elemento que limita o dificulta que éstas expectativas se traduzcan en estrategias de movilidad educativa que permitan ascenso y con ello alguna posibilidad de obtener un cupo dentro del 15% en los alumnos de los cursos de peores promedios. Esa sería una estructura educativa poco promotora de un despegue más horizontal del efecto PACE.

- *“de una u otra manera ordena los cursos por notas, es un problema serio, si a un alumno le empieza a ir mejor... muy pocos, hay una política clara con respecto a eso, bueno de hecho, es contra las indicaciones del ministerio. Pero resulta que esa es una problemática seria para nosotros. Porque el último curso ya se fue al psicólogo, y yo le encuentro toda la razón a ese cabro, entre comillas porque si a mí me vienen a decir que yo voy a ser un excelente profesor cuando ya tengo cincuenta y tantos años no lo voy a creer.” (Profesor HC, IX región)*

Hay que desatacar que en general se tiene conciencia (y esto es consensuado por parte de todos los actores educativos) que estas expectativas aumentan sólo en algunos estudiantes, los ya interesados, con buenas notas y generalmente de la educación HC.

### **3.2. Efectos del PACE en las elecciones vocacionales de los estudiantes**

En términos generales, y a primera vista, como ya se mencionó, se piensa que afecta las decisiones vocacionales ya que hace que se visualice de manera más próxima y posible el ingreso a la educación superior, que se cree es un anhelo que toda familia tiene. Sin embargo cuando se profundiza en el discurso de los distintos actores se comienza a observar ciertas distinciones.

En primer lugar algunos actores establecen como primera distinción la modalidad educativa a la que asisten los estudiantes. En este sentido se menciona que el programa refuerza la elección vocacional de los estudiantes HC, aportando elementos para que los estudiantes no sólo se motiven en seguir una trayectoria que incluya los estudios universitarios, si no también dotando de herramientas para generar estrategias más efectivas en ella (como técnicas de estudio o administración del tiempo personal). En este razonamiento se observa que los

actores atribuyen que estudiantes TP, generalmente más pobres y vulnerables que los primeros, son menos permeables a esta tendencia. Esto debido a que al estar insertos en contextos de mayor vulnerabilidad familiar y al sentir la presión de tener que ingresar lo antes posible al mercado del trabajo (para apoyar a sus familias) visualizan de manera más lejana la posibilidad de encaminarse en estudios superiores, sobretodo en estudios más largos de 5 años (veremos en los resultados cuantitativos que esta aseveración se relativiza). Eso hace que algunos actores mencionen que este tipo de alumnos no valoran mucho los talleres socioemocionales.

- *“Con otro profesor teníamos esa discusión, decíamos, pero bueno, acá apuntamos a la universidad, nosotros en particular apuntamos a lo técnico y en donde los chiquillos, la gran mayoría lo que quiere, es salir del colegio a trabajar, y algunos a estudiar en el instituto y los menos piensan en la universidad, entonces como motivamos a todos a participar en este programa, entonces claro en un principio decíamos bueno pero es solamente la universidad porque después se van incluir universidades después se van a incluir institutos profesionales, CFT, se supone que pa allá va la cosa”* **(Orientador RM)**

A pesar de ello algunos orientadores mencionan que de igual forma el programa y su propósito ha ido permeando incluso a este tipo de estudiantes. Mencionan que muchos de ellos se acercan a demandar más información, cosa que no estaba tan presente antes. Los orientadores de la IX región incluso llegan a mencionar que el programa está aportando para la generación de un nuevo tipo de alumno, más motivado y empoderado que antes, y que demanda una nueva orientación vocacional en sus liceos, lo que los interpela como profesionales.

- *“Yo creo que eso va ser el gran cambio, las nuevas demandas porque como este programa está trabajando el tema de la formación personal yo visualizo en dos años más ya un tipo de alumnos con otras expectativas de vida y eso necesariamente va a generar como usted dice una nueva demanda, un nuevo enfoque por parte de los alumnos ante el cual nosotros los profesores necesariamente vamos a tener que readecuarnos, satisfacer esas demandas porque no nos podemos quedar al margen...”* **(Orientador IX región)**

Esta misma tendencia hace que se mencione la necesidad de que el programa se abra también hacia los IP y los CFT como forma de estar a la altura de los diversos intereses de los estudiantes.

Así mismo se plantea la necesidad de trabajar con las familias de estos alumnos, muy en la lógica de las “escuelas para padres” o espacios para sensibilizar a éstos de las bondades de continuar estudios superiores (los menos interesados o de educación TP), con el objetivo de que apoyen la posibilidad de que sus hijos se encaminen a trayectorias educativas más largas y “profesionalizantes”.

A pesar de los anterior hay que destacar que en general se tiene conciencia (y en esto es consensuado por parte de todos los actores educativos) que estas expectativas más exigentes sólo se encuentran en algunos estudiantes, los interesados, con buenas notas y generalmente de la educación HC.

### 3.3. Preparación de los estudiantes para la vida en la Educación superior

Este es un aspecto en el que los actores entrevistados poco ahondaron en los focus, dando la impresión que es un tema lejano a su reflexiones cotidianas. Sólo algunos lo hicieron, pero más bien en el marco de los aprendizajes que ha ido dejando la experiencia de los propedéuticos. Es un tema que abordan más los profesionales de la educación (docentes y orientadores) y menos los estudiantes y sus familias. Esto debido a que estos últimos, en general, tienen poco conocimiento o experiencia en este nivel educacional. En ese sentido la conversación ronda por los temas del ingreso a este tipo de nivel educativo y menos por el tema de la mantención en la educación superior. Debido a ello, los estudiantes mencionan algunos aspectos muy puntuales que se vinculan a preocupaciones que les genera el mundo universitario.

- *“Yo creo que podría enseñarnos a hacer más autónomos para poder estudiar y no depender tanto de los compañeros porque en la universidad uno tendrá que afrontar las cosas solos, también enseñar métodos de estudios.”*
- *“También podrían hacer mesas de diálogos con compañeros universitarios que nos ayuden para poder afrontar estos cambios tan bruscos que se vienen.” (CCAA, IX región)*

Ahora a propósito de lo mencionado por los profesionales de la educación, se puede observar que tienen un juicio dividido respecto al aporte que ha tenido el propedéutico en este sentido. Se dice que uno de los aspectos que ha fallado más ha sido la orientación vocacional que se les ha entregado a los estudiantes, ya que quienes han desertado lo han hecho principalmente por no sentirse a gusto en la carrera elegida. Se cree que el actual PACE podría revertir esta situación con los talleres que hoy se están implementando.

Como se puede constatar, en general todos los actores escolares perciben que el programa en sus propósitos finales y en algunas de sus iniciativas (talleres socioemocionales y de orientación) están afectando las expectativas y motivación de los estudiantes. La visión más positiva la podemos observar en el grupo de orientadores de la IX región, quienes llegan a definir que estaría en génesis un nuevo tipo de estudiante más motivado y autónomo y con altas expectativas de continuar estudios superiores. Esa motivación irradia a su propio rol, cuando mencionan que este nuevo estudiante demandará una mejor orientación de las escuelas, lo que implica mejores profesionales y una gestión adecuada a ello. Por su parte los docentes de la misma región son menos optimistas al respecto y señalan que el programa estaría motivando más bien a un perfil específico de estudiantes, los con mejor desempeño, quienes sin ayuda del PACE igual ya estaban accediendo a la educación superior.

## 4. La visión desde los establecimientos de las universidades

En este apartado se examina la visión de diversos actores de los establecimientos beneficiados del programa PACE (sostenedores, directores, jefes de UTP y profesores) respecto a su relación con las universidades y a cómo este programa ha afectado la calidad y prestigio de los establecimientos. Este análisis se divide en tres secciones específicas: a) Problemas de la relación Establecimiento-Universidad, b) Beneficios de la relación Establecimiento-Universidad, y c) El efecto del PACE en la calidad y prestigio de los establecimientos.

### 4.1. Problemas de la relación Establecimiento-Universidad

Un primer tema a revisar dice relación con aquellas críticas que hacen los actores de los establecimientos al rol que han tenido las universidades en el programa. Sobre esto, desde los

focus groups y las entrevistas es posible observar una visión muy crítica de los establecimientos respecto al funcionamiento del programa. Si bien se reconoce que esta es una versión piloto del PACE y que por lo mismo puede tener problemas en su implementación, los actores educacionales perciben que las cosas no se han hecho bien desde las universidades, lo cual les genera sentimientos de frustración y desmotivación.

Respecto a estas críticas, una de las más relevantes, la que es destacada sobre todo por los directores de los establecimientos, es que la universidad haya impuesto muchas veces los términos en que se da la relación establecimiento-universidad, siendo que este proceso debió haber sido mucho más dialogado. Un ejemplo de esta situación es que los actores de los establecimientos sienten que los horarios de las clases y talleres son impuestos por el personal de la universidad, situación que genera malestar dado que estas imposiciones afectan la planificación que hace cada establecimiento respecto al desarrollo del año escolar.

- *“Tuvimos bastantes problemas porque resulta que llegó un profesor imponiendo cosas en el establecimiento, quería cambiar el horario completamente según su disposición. (..) Entonces, no es llegar y que alguien de fuera venga a cambiar los horarios, porque si fuese así, como lo hago con los profesores.” (Director, Región de la Araucanía)*

- *“Yo creo que debiera haber partido no a partir de las necesidades de la universidad, no como la universidad podía gestionar este tema, sino que desde los colegios hacia la universidad. Inmediatamente con el horario nos dimos cuenta que no estaban pensando en los colegios. Estaban pensando como nosotros como universidad podemos hacer esto, no si el colegio es capaz de gestionar eso.” (Director/Jefe UTP, Región Metropolitana)*

Desde los establecimientos se sienten pasados a llevar por las universidades, percibiendo que el origen de este problema es que el programa mismo se diseña a partir de las necesidades de la universidad y no del establecimiento.

Un segundo gran tema que se observa sobre los problemas de la relación establecimiento-universidad es que todo el proceso de implementación del PACE habría sido deficientemente organizado. Si bien la responsabilidad de este tema va más allá del rol de las universidades, desde los establecimientos critican la falta de planificación y la desorganización respecto a cómo la universidad realiza su gestión en los establecimientos. Las mayores críticas sobre esto vienen dadas de los docentes que participan en el PACE, quienes señalan que las clases y talleres realizadas por las universidades en su establecimiento no están bien planificadas y que muchas veces muestran un alto grado de improvisación. Destaca en esta visión del programa los docentes de la IX región.

- *“Yo esperaré para el próximo año que la universidad trabaje mejor. Que la universidad en diciembre por ejemplo o comienzo de enero idealmente, con un poco más de tiempo que lo ideal, te digan mire, el camino al próximo año va a ser éste. Tal persona va a trabajar con alineamiento y equipo. Pero no. Van a llegar en marzo cuando ya tiene el colegio todo armado. (...) Entonces hoy es como desorganizado todo y después lo haces de malas ganas.”(Profesor, Región de la Araucanía).*

- *“Es que eso a mí me hubiera gustado que se les da el temario antes. Me hubiera gustado haberle dicho a los chiquillos “miren esto es lo que vamos a ver en el PACE”. Pero no*

po, porque todas las semanas era como sorpresa todo lo que nos tocaba. (...) Mucho desorden, mucha improvisación. **(Profesor, Región Metropolitana).**

- *“Mucha improvisación, no sé... falta coordinación, un hilo claro, preciso, además argumentos técnico. Falta mucho argumento educacional donde esté detrás la estrategia. No hay una estrategia con un argumento técnico.”* **(Sostenedor, Región Metropolitana).**

Se destacó por ejemplo, que los temarios de las clases realizadas por las universidades no son claros, lo cual genera una desmotivación de los docentes ya que mostraría para ellos que no existe una visión clara respecto al objetivo de tales clases. En base a esto mismo, se destaca también que desde los establecimientos esperan que para el 2015 la planificación sea mejor ya que perciben que lo ocurrido en 2014 fue mal organizado en base a cierto apresuramiento que hubo para implementar el programa.

Un último punto a destacar de los problemas percibidos desde los establecimientos es su crítica a la calidad de los profesores de las universidades. Sobre esto, algunos actores educativos señalan que los docentes que han llegado desde las universidades muchas veces carecen de las habilidades y la experiencia necesaria para poder hacer clases. Por ejemplo, se critica en algunos casos que ciertos profesores de las universidades no tenían experiencia alguna en aula, lo cual dificulta el adecuado desarrollo de las clases.

- *“Para preparar los materiales es bueno, pero al momento de la aplicación ha fallado bastante. No tiene una estructura y esto se debe a que son chicos que nunca han estado en aula. Sólo son los alumnos destacados de la carrera o que se ha adelantado para hacer un magíster”* **(Director, Región de la Araucanía)**

Respecto a los profesores que provienen de las IES, se critica también que estos a veces tendrían poca convicción y empatía con los alumnos, que no desarrollen metodologías innovadoras y que muchas veces se dediquen solamente a entregar guías. Asimismo, desde los docentes de los establecimientos se critica también que la gente de las universidades evalúe mediante la observación de clases el desempeño de los docentes de aula.

Esta visión crítica respecto al rol que ha jugado la universidad si bien es transversal, toma ribetes distintos en la IX región, específicamente en los docentes. Si bien la crítica a la experiencia de los docentes de apoyo que ha puesto la universidad o a lo poco innovador del perfeccionamiento didáctico recibido es transversal, la crítica a la universidad como institución que efectivamente preste un apoyo sustantivo en el proceso de mejoramiento educativo es propio de la IX región. Se menciona que esta universidad es la que siempre ha prestado este tipo de servicios en distintos programas del MINEDUC y que los resultados no siempre han sido buenos. Es necesario mencionar que esta es la visión que se relevó en el focus de profesores, ya que la visión de los orientadores es muy distinta. Estos últimos valoran mucho el perfeccionamiento de la universidad. Según se señala, lo que aquí acontece (crítica de los profesores y valoración de los orientadores) se relaciona con tres fenómenos: 1) localidades con poca oferta de IES hace que sea siempre la misma institución la que asesora a los establecimientos educativos, quitando novedad a los docentes de Lenguaje y matemáticas quienes siempre han sido los más intervenidos o perfeccionados por la política educativa; 2) focus realizados en pleno paro docente 3) escaso perfeccionamiento a los orientadores en la última década.



## 4.2. Beneficios de la relación Establecimiento-Universidad

Si bien en general la visión de los establecimientos respecto a las universidades es negativa, desde las entrevistas y los focus groups es posible apreciar también aspectos positivos percibidos de esta relación. Sobre esto, destacan algunas experiencias donde la coordinación entre universidad y el establecimiento ha sido buena en base a que ambas partes han podido ser partícipes de la planificación de las clases. En este sentido, se destaca que el establecimiento y la universidad han sido capaces de apoyarse mutuamente y que esto ha permitido el buen desarrollo del programa.

- *“Las reuniones de coordinación que tenemos también han sido buenas, porque de repente el o yo tenemos diferentes dudas y somos capaces de apoyarnos entre los dos para así poder dar una mejor clase y una mejor preparación para los chicos, para poder nivelarlos como se dice y además disminuir la brecha.”* (Profesor, Región Metropolitana)
- *“Los profesores entregan un apoyo en matemática y lenguaje, donde van los días viernes a capacitarse por matemáticas, situación que ha resultado bastante bien. La colega trabaja bien con la profesora de apoyo proveniente de la Universidad Católica, preparan entre ambos la clase y siempre está presente en el establecimiento.”* (Director, Región de la Araucanía)

Se observa entonces que, en aquellos establecimientos donde la universidad trabajó de manera más horizontal con los docentes de los establecimientos, sin imponer cosas sino más bien coordinando los cursos conjuntamente, el programa logra implementarse de mejor forma. Respecto a esto, los docentes destacan también que muchas veces la correcta implementación viene dada por la buena disposición desde dentro de los establecimientos, ya que en ocasiones se han sentido pasados a llevar pero han optado por ser abiertos e intentar igualmente aprovechar la oportunidad para cumplir con los objetivos del programa.

- *“Yo podría decir usted no puede venir a interrumpir mi clase, o la universidad no puede tomar mis horas. Pero no ha sido así, en ese sentido creo que hemos sido bastante abiertos y tolerantes en escuchar, aunque insisto, no se nos ha preguntado mayormente.”* (Profesor, Región Metropolitana).
- *“En mi escuela yo soy la que realiza los talleres, según los lineamientos que me entregó el profesor de la USACH en las reuniones que hemos ido teniendo, que en realidad no se correspondían directamente con la materia que yo estaba pasando en lenguaje en mis horas, pero de igual manera nos sirvió de reforzamiento.”* (Profesor, Región Metropolitana).

Desde los establecimientos se destacan como beneficios también el que esta relación con la universidad ha permitido que los docentes puedan conectarse nuevamente con el mundo universitario. Asimismo, se destaca igualmente que muchas veces el buen funcionamiento del programa se base en la participación del establecimiento en experiencias anteriores similares al PACE, como lo es el caso del programa propedéutico. Finalmente, se realza también como algo positivo el que a través de la relación que el PACE establece entre IES y establecimientos, se puede capacitar de buena forma a algunos docentes mediante diplomados y otras actividades. Sobre esto se señala, eso sí, que ha habido cierta confusión respecto a quienes son sus potenciales beneficiarios, dado que algunos profesores destacan que en primera instancia se dijo que era solo para docentes y luego se incorporaron también directivos. Esta

confusión se incrementa también dado que ciertos profesores sostienen que algunos docentes no ligados al PACE estarían realizando diplomados.

#### 4.3. El efecto del PACE en la calidad y prestigio de los establecimientos.

Un último tema que podemos destacar de la visión de los establecimientos es su percepción respecto al efecto del PACE en la calidad y prestigio de sus establecimientos. Sobre esto, uno de los principales efectos señalados, sobre todo por los sostenedores de los establecimientos, es que a partir de que los establecimientos son parte del PACE, se esperaría que su prestigio aumente y sean más valorados en las comunidades, lo que los llevaría a aumentar su matrícula. Se destaca que la gente reconoce el programa PACE y que el establecimiento mismo se promociona como parte de este programa, situación que permite que familias de potenciales alumnos vean que este establecimiento entrega mayores posibilidades de desarrollo futuro a sus hijos.

- *“Para nosotros es una estrellita más para nuestro Liceo; por decirlo así, porque igual el liceo se va a reconocer por tener el propedéutico y aparte el PACE, entonces si esto se sabe de qué se trata, entonces por supuesto es bueno” (Sostenedor, Región de la Araucanía).*

Esta mayor capacidad para atraer alumnos, sin embargo, ocurre más que nada en establecimientos científico-humanistas, ya que desde los colegios técnico-profesionales se señala que no es tan positivo que se les asocie al PACE, ya que sus potenciales alumnos no buscan necesariamente ingresar a la educación superior. Sobre esto mismo, se señala que la implementación del PACE en los establecimientos técnico-profesionales no ha llevado a que estos cambien su orientación respecto a dedicarse más a formar gente que pretenda seguir estudios universitarios.

Desde los actores educativos se destaca también que a partir del propio funcionamiento del programa se ha mejorado el nivel de los establecimientos dado que los alumnos lograrían percibir las oportunidades que brinda el PACE, lo cual aumentaría su motivación y mejoraría su rendimiento académico. De igual forma, se realza también en el ámbito académico el hecho que el PACE ha permitido reorientar los procesos pedagógicos de manera de poder mejorar la calidad del establecimiento.

- *“Los alumnos han estado bien entusiasmados con las clases de orientación que han tenido, les ha gustado mucho, se ha notado un cambio de actitud y en cuanto a las notas yo creo que también el programa impacta de forma positiva.” (Director, Región de la Araucanía).*
- *“El PACE sí es una oportunidad para re encuadrar ciertos procesos pedagógicos. Es un factor más, no el todo evidentemente, pero sí yo creo que en términos de fortalecer áreas claves sí es una oportunidad, sí es un factor más para re encuadrar los procesos pedagógicos en el liceo.” (Sostenedor, Región Metropolitana).*

Otro efecto destacado es que el programa permitiría mejorar la calidad de la educación entregada por los establecimientos, en base a que mejoraría la calidad de sus docentes. Lo anterior, sin embargo, no ocurriría en aquellos establecimientos que ya participaron en programas similares como el propedéutico, dado que esos programas ya mejoraron el nivel de los profesores. En estos casos, se destaca mayormente que el PACE ha aumentado la motivación de los alumnos para mejorar su rendimiento académico.

## 5. La visión de las Instituciones de educación superior (IES)

En el siguiente apartado se analizan las visiones de dos actores internos de las universidades respecto al funcionamiento del PACE; los vicerrectores y los encargados del programa. Específicamente, se analizan sus visiones respecto a tres temas: a) dificultades y fortalezas de la implementación del PACE, b) la articulación del MINEDUC con las universidades, y c) el compromiso de las universidades con el PACE. Lo anterior, se analiza también considerando diferencias en las percepciones de estos actores según la región de sus instituciones.

### 5.1. Dificultades y Fortalezas de la implementación del PACE

Un primer tema a destacar de la visión de las IES dice relación con aquellas dificultades que los vicerrectores y los encargados del PACE de estas instituciones han percibido sobre la implementación de este programa. Respecto a esto, de las entrevistas se desprende que una importante dificultad ha sido el que las universidades no se han podido preparar adecuadamente para desarrollar el programa dado que el proceso de implementación de este ha sido apresurado, situación que afecta sobre todo a las universidades públicas dada la mayor demora que implican los trámites burocráticos en este tipo de instituciones. Asimismo, se destaca también como dificultad el que al ser este programa una iniciativa nueva, se han tenido que hacer cambios sobre la marcha debido a eventos inesperados, como por ejemplo, el paro de profesores.

- *“Todo ha sido apresurado. Yo creo que por lo menos deberíamos haber tenido un semestre para planificarnos. Piensa que nosotros somos un equipo, trabajamos para otras cosas. (...) Sobre todo para las universidades públicas, que tienen que llamar a concurso a cada cargo.” (Encargado del PACE de IES).*

En relación a esta debilidad, es importante destacar también que es principalmente percibida en las autoridades de las regiones metropolitana y de Valparaíso, quienes critican sobre todo que este apresuramiento ha llevado finalmente a que se atrasen ciertos procesos, como el pago de dineros desde el Mineduc a las universidades.

Otro problema declarado por las autoridades de las universidades es que es complejo desarrollar este programa fuera del horario habitual de los establecimientos educacionales. Lo anterior, genera problemas tanto para motivar a los alumnos como a los profesores, lo cual termina debilitando de alguna forma la labor del programa. De igual forma, se destaca también que, más allá de las dificultades horarias, ha sido también un problema el que a los estudiantes les cueste reconocer a la gente del programa como autoridades válidas para sus procesos de aprendizaje.

- *“El modelo del ministerio no sirve. Porque no puede ser que se haga fuera de aula, o sea extra aula. Tienen que ser las clases dentro de las jornadas de los estudiantes. (..) No pueden ser adicionales porque el alumno ya tiene muchas horas. Lo que nos pasó a nosotros fue súper complejo porque estábamos en agosto y de repente llega la universidad y le dice que tienen una hora y media más de clases a la semana. (..) Los alumnos no quieren estar más horas en los establecimientos.” (Encargado del PACE de IES).*

- *“A veces no nos ha resultado porque los estudiantes, no sé, no reconocen a este personaje externo (profesores de la universidad) como su guía, entonces hemos tenido dificultades de ese tipo que hemos tenido que ir solucionando.” (Vicerrector).*

Este problema es declarado más que nada por las autoridades de las regiones de Antofagasta y Coquimbo, las cuales creen que el programa no se debiese ejecutar fuera del horario habitual de los establecimientos, ya que esto dificulta el proceso mediante al cual los establecimientos motivan la participación en el PACE de alumnos y docentes.

Otras dificultades percibidas son que falta una planificación más a largo plazo del PACE y que al iniciar el contacto con los profesores de los establecimientos existe una desconfianza de estos frente a las actividades del programa. Sobre esto, se señala que esta desconfianza o reticencia viene dada por una mala visión del profesorado a toda actividad originada en el ministerio de educación en base a la llamada deuda histórica que el ámbito público tiene con este actor. Sin embargo, pese a estas dificultades, se sostiene que estas desconfianzas han logrado ser revertidas una vez que los profesores ven el trabajo del programa en la práctica.

- *“El encantamiento se produjo no solo en los papás y en los niños, sino que en los profesores. Por ejemplo, al principio nosotros teníamos profesores que trabajan en el liceo y que iban a la universidad a ejecutar el programa PACE y tenían dudas (...). Cuando nosotros empezamos a preparar el material, cuando empezamos a direccionar sus clases, se empezaron a dar cuenta que esta cuestión funciona, que hay un apoyo detrás.” (Encargado del PACE de IES).*

Se señala entonces que esta dificultad inicial respecto a la reticencia con el programa de los profesores ha terminado convirtiéndose en una fortaleza del programa, dado que una vez que el programa permite mostrar ciertos avances, tanto los profesores como estudiantes y apoderados incrementan sus grados de motivación y compromiso con el programa. Lo anterior, es un proceso destacado sobre todo en lo ocurrido en las regiones de Antofagasta y de la Araucanía, desde donde se enfatiza que inicialmente hubo bastante desconfianza, pero que esta se ha ido revirtiendo una vez que los docentes y alumnos ven el trabajo realizado por el PACE.

En relación a las fortalezas de la implementación del programa, se destaca también, principalmente desde las instituciones de la región de Antofagasta, que este ha permitido aumentar las expectativas generales de todos los actores educativos en base a que el programa promueve la idea de que es posible encontrar jóvenes talentosos en todas partes y que muchas veces su falta de éxito se debe a problemas de oportunidades. Asimismo, se realza también el hecho que el programa ha fortalecido el vínculo entre universidades y establecimientos educacionales en base a un alto compromiso de las autoridades universitarias y que el piloto en si mismo ha posibilitado corregir algunos temas respecto a la implementación del PACE, siendo esta fortaleza especialmente destacada por las autoridades de las regiones de Antofagasta y de Valparaíso. Por último, se destaca también desde las instituciones de la región Metropolitana que el actual funcionamiento del programa se ha beneficiado de la experiencia de proyectos similares, como lo es el programa propedéutico.

- “A mí me parece que hay un compromiso y eso es un compromiso que se manifiesta directamente en los talleres, en las actividades en el aula, las actividades con los profesores, con los distintos colegios, los liceos, así que yo creo que eso ha funcionado.” **(Vicerrector).**

## 5.2. Articulación del MINEDUC con las universidades

Un segundo tema que podemos discutir de la visión de las IES dice relación con como se percibe dentro de estas instituciones el vínculo con el ministerio de educación respecto a la implementación del PACE. Sobre esto, desde las autoridades universitarias, y sobre todo desde los encargados del PACE, se destaca que la relación entre las IES y el equipo del PACE ha sido muy positiva y fructífera. Se recalca que hay una comunicación constante y rápida entre ambas partes, donde el equipo del ministerio ha tenido una muy buena disponibilidad para las consultas que puedan surgir desde las universidades.

- *“La relación entre la universidad y el MINEDUC a nivel nacional ha sido muy cercana. Ha sido una construcción muy colaborativa, y siento que es muy importante lo que hacemos nosotros a nivel nacional. Además, el ministerio socializa y hay una importante bajada de información, así que se hace más fácil. En relación a la secretaria ministerial, no ha sido un trabajo sencillo, pese a la gran disponibilidad del seremi.”* **(Encargado del PACE de IES).**

Esta positiva relación es señalada por las autoridades de todas las universidades, siendo la cercanía y la buena disponibilidad destacada principalmente por las instituciones de la región metropolitana y de Valparaíso.

Si bien se destaca esta relación positiva con el equipo PACE del MINEDUC, desde las IES se critica igualmente que la relación entre ellos y las seremías de educación no ha sido del todo fluida pese a tener estas una buena disponibilidad. Se señala que muchas veces estas no están lo suficientemente informadas del acontecer del programa y que existe una falta de articulación o de comunicación entre ellas en base a la carencia de una dirección clara, lo cual debería corregirse si existiese una mayor coordinación entre el equipo nacional del PACE y las respectivas seremías. Además de ello, se menciona la poca claridad del rol de las seremías en la fase piloto del programa, donde el nivel central del programa tiene un protagonismo alto. Lo anterior, es criticado esencialmente desde las regiones de la Araucanía, Valparaíso y Coquimbo, quienes señalan que el Ministerio debiera fortalecer sus relaciones con las seremías para que así la implementación del PACE fuese más fluida.

- *“Nosotros hemos tenido aquí dos personas o tres, no tengo claro, provenientes del ministerio, de la seremía, yo no sé qué ocurre ahí (...) cuando tú ves cambiar rostros es que algo pasa y a lo mejor no existe esa comunicación directa para este tipo de actividades que son importantes...”* **(Vicerrector).**

Otro tema altamente destacado sobre la relación entre MINEDUC y las IES es el atraso respecto a la entrega de los recursos. Los encargados del PACE señalan que los pagos no ha sido oportunos y que esto muchas veces genera problemas en la universidad dado que a veces no se cuentan con los recursos a tiempo para mejorar ciertos temas de infraestructura en los establecimientos. De igual forma, se critica también que el programa solicite rendiciones de cuentas pese a no haber entregado los dineros correspondientes. Lo anterior, es algo que

destacan principalmente las autoridades de las regiones de Coquimbo y Valparaíso, desde donde se critican estos retrasos argumentando que este ha sido uno de los mayores problemas de la relación de las universidades con el MINEDUC.

- *“Otra dificultad es el tema de los recursos. O sea, es súper complicado trabajar con las platas del ministerio de educación porque te llegan después. Nosotros este año no tenemos posibilidad de comprar ninguna infraestructura. Los colegios muchos no tienen data, muchos necesitan mejorar en infraestructura, pero sin embargo, nosotros no podemos dar la infraestructura mínima necesaria para poder hacer una clase como corresponda.” (Encargado del PACE de IES).*

### 5.3. Compromiso de las universidades con el PACE

Un último tema a desarrollar respecto a la visión de las IES dice relación con como sus autoridades perciben el apoyo de sus propias universidades al desarrollo del programa. En relación a esto, casi unánimemente los encargados del PACE y los vicerrectores señalan que las universidades están muy comprometidas con el programa. Lo anterior, se muestra, por ejemplo, en el hecho que estas tengan que aportar con dinero dado los retrasos en la entrega de recursos desde el ministerio de educación y que incluso se aporten dineros adicionales a través de otros programas como el propedéutico, para ofrecer oportunidades a los alumnos con mejor promedio de escuelas vulnerables. Asimismo, se destaca que estas iniciativas han sido siempre impulsadas desde los vicerrectores y sus equipos, quienes las han armado desde sus inicios y han insistido para que pudieran llevarse a cabo exitosamente.

- *“Desde el momento que estamos trabajando hay un compromiso. También hay un apoyo, porque de hecho hemos podido funcionar sin platas durante mucho tiempo. (...) Entonces, hoy día yo estoy trabajando sin recursos, pero esos recursos están saliendo de la institución. O sea, no es que yo deje de pagar sueldos ni darles las colaciones porque hoy día no tengo plata del ministerio. Entonces eso te refleja un apoyo institucional.” (Encargado del PACE de IES).*

Si bien esta visión es, en términos generales, compartida por las autoridades de todas las regiones participantes en el programa, son aquellas de las regiones de Coquimbo y de la Araucanía quienes más enfatizan la relevancia del compromiso de las universidades con el PACE, donde se destaca principalmente que existe un amplio apoyo institucional al programa, el cual se refleja en el involucramiento y compromiso de todos los actores relevantes.

Sobre el apoyo de las universidades se destaca también, específicamente desde las autoridades de la región Metropolitana, que quieren que el PACE funcione y que se expanda a otras instituciones, lo cual muestra también un compromiso con el programa. A la vez, es importante destacar que, dada la alta motivación de los vicerrectores con este tipo de programas, todos opinan que el PACE es un programa que está en línea con los proyectos académicos de las universidades, lo cual les lleva a decir que este programa debe permanecer en el tiempo, no sólo por todo el esfuerzo que ha involucrado, si no también por el compromiso que ellos han adquirido con los alumnos de los colegios del programa piloto en base a las oportunidades que el programa les brinda.

- *“El PACE va en esa misma dirección (en relación al proyecto académico de la universidad), no hay un bloqueo como se produce actualmente, en que la universidad a veces tiene un modelo educativo y los chicos de enseñanza media viene con otra formación” (Antofagasta) (Vicerrector).*

Sobre esto mismo tema, las únicas críticas deslizada vienen de los encargados del PACE de la región de Valparaíso, donde se señala que en algunas ocasiones el compromiso de la universidades debería ir más allá de las autoridades de turno y que estas debieran socializar más lo que ocurre con el PACE para que todos los actores estén al tanto de como se va desarrollando el programa.

## 6. Aspectos positivos y negativos del PACE

### 6.1. Fortalezas

Se evidencia a partir del análisis de los focus groups que, en general, los distintos actores están de acuerdo en que el sentido final o propósito del proyecto es adecuado ya que premia el esfuerzo escolar y no sólo el conocimiento específico que se tenga (como lo hace la PSU). Es justo además ya que no todos tienen los recursos económicos ni socioeducativos para acceder a la Educación Superior

- *“O sea, hay un factor de discriminación que está dado precisamente por esta situación de la calidad, del recurso humano, de la infraestructura con que se forman los chicos de un colegio municipalizado versus a la que reciben en un colegio (particular pagado)...” (Vicerrector Académico)*

Además de evaluarse como una fortaleza el propósito mismo del programa que es establecer un mecanismo más equitativo para el ingreso a la educación superior, también se valora el diseño del proyecto, y el hecho de que este esté proyectado al largo plazo.

- *“Creo que si se implementara bien, sería una buena idea, un buen programa, ya que acompañaría a los alumnos motivacionalmente y a los docentes didácticamente. Si eso se hace, para mi parecer sería uno de los programas más completos que el ministerio hubiese aplicado. Que tenga capacitaciones a docentes, facilitadores, que tenga acompañamiento en todos los módulos, eso es importante. Creo también que existe un buen equipo humano, muy capaz de hacer eso, pero si el ministerio no coordina bien, va a ser un programa más.” (Profesor TP, IX región)*
- *“Otra fortaleza es que el programa se plantea a largo plazo, ya que si se hubiese planteado en la forma que funcionan los demás propedéuticos, hubiese sido más de lo mismo. Pero en cambio se planteó en un horizonte de 7 años, considerando los 4 años de enseñanza media y los 3 años de universidad, le da una tremenda credibilidad al proceso y oportunidad” (Vicerrector).*

Otro de los factores que se destacan del PACE es el establecimiento de un cambio de paradigma educativo que se está trabajando a través de los cursos de gestión personal o de habilidades socioemocionales en un marco educativo donde lo que ha primado hasta ahora ha sido el desempeño escolar medido por el conocimiento en algunos subsectores y no la persona. Esto es tematizado así principalmente por los orientadores que ven en este enfoque una forma de resituar su labor en la educación actual, y también por los vicerrectores



académicos, quienes señalan que la deserción es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan. En sus testimonios, indican que una ayuda como la que provee el PACE sería adecuada y beneficiosa para hacer frente a este problema.

- *“...y la verdad es que el PACE está ofreciendo, como dicen los colegas, esta nueva metodología de aprendizaje para la vida, mucho más que el aprendizaje en términos de contenidos duros sino que el desarrollo de habilidades blandas.*

*(...) nosotros sí solamente estamos tomando los resultados del SIMCE como estamos hasta ahora, todo lo que tiene que ver con PSU, estamos viendo solamente los resultados duros y nos olvidamos, reitero, del tema de la persona que es fundamental, más todavía en los sectores de alta vulnerabilidad como los que tenemos nosotros. Entonces son chicos que requieren mucho más fortalecimiento en esta parte” (Orientadora IX región)*

- *“También está abierto a la innovación educativa porque permite incorporar metodologías de apoyo disciplinarios y socio afectivas que hasta ahora la enseñanza superior eran muy selectivas y no estaban sistematizadas como en este programa” (Vicerrector)*

Otra ventaja señalada es que permite aportar recursos (en lenguaje, matemáticas y orientación) a todos los estudiantes de los establecimientos del programa, y no sólo a un grupo reducido como era en el propedéutico. Aunque el correlato negativo de ello es que genera expectativas en todos, que no se pueden cumplir directamente (respecto al ingreso a la educación superior vía PACE)

Un aspecto positivo que salió a colación en el desarrollo de los focus groups es la oportunidad que el PACE otorga a las instituciones de educación superior para que puedan trabajar con los colegios y entender a cabalidad cómo funcionan, cómo trabajan los profesores y lo que ocurre al interior de la sala de clases. Estos insumos se perciben como valiosos para poder formar mejores docentes y contribuir a la calidad de la educación.

- *“Es importante que las universidades y todas las instituciones de educación superior, sobre todo las que dan la carrera pedagogía, se vayan a interiorizar de qué está pasando al interior de la escuela, porque lo que está pasando es que nos estamos encontrando con que los profesores nuevos, que salen de las diferentes instituciones de educación superior, son profesores nuevo que llegan a la escuela y no saben qué hacer, porque se encuentran con una realidad totalmente distinta a la que le enseñaron en la universidad” (Sostenedor, RM)*

## 6.2. Debilidades

La principal debilidad señalada por todos los actores es poca claridad y desinformación respecto a la implementación del programa. Existe una idea de que se está improvisando, y existen muchas dudas respecto de cómo seguir adelante con la implementación durante el próximo año. Esta incertidumbre es manifiesta y se tolera sólo porque el propósito final que se persigue es justo y necesario.

- *“...la sensación que me da, que por lanzar el programa en un tiempo determinado quedaron muchas cosas inconclusas. (...) para mí esto me da una impresión de que hay poca organización, de que hay mucha improvisación, más allá de esta flexibilidad que se plantea.*



*Pero lo que me da miedo a mí más allá de todo es lo que te decía; qué es lo que va a pasar el próximo año cuando este programa entre en régimen.” (Profesor, RM)*

- *“Esto partió súper bien, vino la cosa con la Presidenta y después se desvirtuó. A pesar de esto, estamos todavía encantados con el programa, nosotros tenemos mucha esperanza con estos alumnos cuando ingresen a la universidad, porque como te digo el propedéutico ha sido excelente para nosotros, un tremendo, tremendo elemento para cambiar la mentalidad de nuestros cabros, pero que ha ido decantando con esta puesta en práctica, nosotros creemos que ha decaído el espíritu, estamos hablando de establecimientos de colegios de los profesores. Nosotros creemos en esto, pero esto va a resultar en la medida que esté bien trazado, esto así como se está llevando a cabo, te comento que como han sido las cosas que hasta el momento (Director RM)*

En la misma línea se mencionó que no existen actores que sean capaces de responder sus inquietudes, dando la sensación que no existe claridad a nivel de las universidades sobre cómo se implementa el programa.

- *“...pero nos falta un poco la ayuda de una orientadora, ya que los chicos están más motivados en saber de qué se trata, los puntajes y de preguntarnos cómo influyen los promedios” (Director RM)*

Asimismo, se mencionó que hay dudas que se arrastran hace meses y que no existe nadie capaz de responderlas. Lo anterior está mermando el compromiso de los docentes y orientadores en la implementación del programa. La poca claridad en las líneas programáticas del programa se observa en distintos planos: rol de los docentes y de los “acompañantes de sus clases”, función de los niveles de vulnerabilidad en la identificación del 15% de estudiantes que podrán ingresar a la Educación superior vía PACE, tipo de retribución a los docentes por capacitarse y asistir a reuniones, etc.

- *“...nunca tuvimos una respuesta concreta ni tampoco ha habido la instancia para aclararlo en las reuniones de los días viernes, que más que reuniones son clases...”*
- *“tengo entendido que esas dudas se hicieron en primera instancia. Sabes tú, que cada vez que vamos a reuniones... cada 15 días que venimos para acá, planteamos las preguntas...” (Profesores HC, IX región)*

Cabe destacar que en los focus groups de docentes se trasluce un clima de conflicto y demandas que ha estado presente en el sistema educativo en las últimas semanas a propósito de la división y las demandas del mundo docente. Independiente de ello, la mala comunicación y la poca claridad de los lineamientos programáticos del programa, afectan el buen desarrollo y compromiso de los actores en la implementación del programa. Lo anterior se agrava con el inicio tardío del programa, que termina “interponiéndose” a la planificación de las escuelas y de los propios docentes.

Se evidencia también una crítica a la calidad de las clases a las cuales asisten los docentes. No se perciben como un aporte a su rol. No ven que se entreguen elementos innovadores para su labor. En el fondo lo tematizan como un curso de contenidos, pero no de didáctica como se les había prometido inicialmente. Adicional a esto, diversos actores educativos señalan la

existencia de roces y diferencias en el nivel de compromiso entre los profesores del establecimiento y los docentes asistentes de las universidades.

- *“Por ejemplo, yo me vengo capacitando todos estos días viernes. Ahora dice actualización didáctica, sin ofender, para mí no es una actualización didáctica, el tema es más repetido, ya lo hemos visto en todas las instancias yo vengo hace poco egresada y eso lo vimos los cinco años de estudios.” (Profesor IX región)*

- (sobre si el programa es un aporte para el mejoramiento de notas y de motivación de los alumnos) *“Absolutamente que sí, pero sólo si ellos respetaran lo que los están diciendo. Ya que en las capacitaciones hay una calendarización de contenidos que íbamos a ver, pero no se está siguiendo. Y se supone que este era su aporte para las estrategias, las metodologías que se iban a utilizar en el aula, pero en realidad se hace cualquier cosa.” (Profesor IX región)*

- *“Lo otro es que tenemos que trabajar con otros colegas, lo cual no ha sido simple, de repente no se tiene la misma disposición para trabajar, no se involucran mucho, dejan todo en manos de los docentes de acá.” (Director RM)*

Tanto algunos docentes como apoderados dejan entrever una crítica a la manera de priorizar los gastos en educación que hace el Estado hoy. Por ejemplo se critica el traspaso de recursos a algunas universidades (como ahora en el marco del PACE), sobre todo a algunas universidades que anteriormente, en el marco de otros programas del MINEDUC, no han tenido un buen desempeño. Se piensa, sobre todo para docentes, que esto es un negocio para las universidades ya que en su asesoría a las escuelas nunca logran satisfacer las demandas de los actores educativos. Esto se plantea en tanto esos recursos se podrían focalizar mejor para mejorar la calidad de la educación.

- *“(…) de qué me sirve a mi incentivar a los alumnos de tercer año, a que estudien en la universidad, está bien, a que el Estado les va a ayudar, está bien, pero a ese niño cuando le toque hacer un problema (...) con una fracción no lo va a saber...y yo le pongo la fracción como un ejemplo incluso...las tablas, la simple tabla en el último caso.”(Apoderado, RM)*

- *“yo tengo prejuicios con la Universidad Católica de Temuco porque ellos postulan a todos los proyectos que hay para ayudar a los profesores que somos las personas que estamos en el aula, y normalmente esos proyectos le dejan una cantidad de dinero impresionante y los que estamos en el aula, no agarramos ni uno y más encima las capacitaciones que nos dan son pésimas” (Profesor HC, IX región)*

Asimismo, algunos actores (docentes de ambas regiones) critican el propósito final del programa ya que creen llegará a estudiantes que por sus propios méritos y recursos ya podían acceder a la educación superior (se refieren al 15%). Parte de esta crítica tiene como juego implícito que hay gastos educativos más estructurales e importantes como los asociados a mejorar la condición laboral de los docentes que hoy se discute en sus bases.

Por otro lado, existe una crítica al diseño mismo del PACE, basada en la idea de que el Programa sea entregado a los establecimientos sin ningún prerrequisito, porque creen que así los alumnos y los colegios no valorarán lo que se les da. Algunos sostenedores sugieren que las universidades impongan una serie de requisitos y estándares de asistencia, notas, etc., para que los colegios puedan postular a ser parte del PACE.

- *“Sí me hace mucho sentido que efectivamente cuando no tenemos que rendir para poder eh... ganar algo, no tenemos mucho interés en exigirnos, entonces eso sí puede ser un riesgo, una amenaza de este...de este programa.” (Sostenedor, RM)*

Dentro de las Universidades, se hace hincapié en la necesidad de un mayor contingente de profesionales que apoyen a la implementación del PACE en los colegios, pues durante el desarrollo del piloto ha quedado en evidencia que se requiere de más recursos humanos y gestión por parte de las universidades. Otro tema que causa alerta en algunas Universidades es la planificación que se necesita tomar en cuenta para incorporar a niños y niñas de sectores rurales, pues estos no tienen medios para viajar todos los días a centros urbanos en caso de acceder a la Educación Superior. Al respecto, se sugiere tomar medidas para ofrecer becas de alojamiento a alumnos de sectores alejados.

- *“Hay que ampliar la taza de académicos que tiene que estar disponibles. Y psicólogos y toda la gente que están trabajando muy bien en el proyecto...esa sería una debilidad que hay que ir resolviendo.”*

- *“Nosotros tenemos como proyecto institucional, buscar los recursos para tener un mayor centro de residencia,...ya que un alumno de sectores alejados a los centros universitarios, por ejemplo un estudiante de Angol, Lonquimay o Curacautín, le resulta prácticamente insostenible mantener una residencia, cerca del lugar de estudio. En este aspecto tenemos una limitación para el programa, en donde se debería ver más a profundidad en el futuro.” (Vicerrectores académicos)*

Como se ha ido explicitando en este análisis, hay ciertas particularidades regionales en los hallazgos cualitativos encontrados. A continuación, la información cuantitativa que se desprende de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes profundizan esta perspectiva de análisis.

### III. ANÁLISIS CUALITATIVO DE ENCUESTAS

Para este estudio de expectativas de estudiantes y docentes, la Unidad de Evaluación del Centro de Estudios y el PNUD diseñaron dos instrumentos; estudiantes y una para profesores. Estas encuestas tenían como finalidad recolectar información sobre:

- Conocimiento del PACE
- Expectativas respecto de la educación superior
- Valoración del Programa
- Funcionamiento del Programa

La muestra para este estudio fue, en el caso de los estudiantes, el universo de estudiantes de 3º Medio en los colegios del piloto. Esto equivalía a un total aproximado de 7700 estudiantes<sup>5</sup> en modalidad TP, HC o Polivalente, distribuidos en 69 establecimientos en 6 regiones del país. En el caso de los profesores, la muestra consistió en encuestar a un docente PACE por establecimiento, lo que equivale a un total de 69 encuestas a docentes.

Los instrumentos se diseñaron durante septiembre de 2014, proceso que se llevó a cabo en conjunto con un equipo del PACE y que posteriormente fue validado por la consultora externa Cliodinámica.

El servicio de levantamiento de información, como ya se ha mencionado anteriormente, fue licitado mediante el PNUD y posteriormente adjudicado a la consultora externa Cliodinámica, quienes revisaron el instrumento y lo validaron mediante una aplicación piloto de las encuestas a estudiantes y profesores. Además, capacitaron un equipo de encuestadores y supervisores, quienes levantaron la información en las 6 regiones del PACE entre los días 10 de noviembre y 19 de diciembre de 2014.

#### 1. ENCUESTA A ESTUDIANTES

##### 1.1. Caracterización de la muestra

Esta encuesta se pensó como un censo a la totalidad de estudiantes en 3º Medio que participaron del piloto al año 2014 (aproximadamente 7700 estudiantes)

Del total de estudiantes matriculados en 3º Medio en los 69 colegios del piloto, contestaron la encuesta 3849 estudiantes, pertenecientes a 60 establecimientos. Esta tasa de respuesta (aproximadamente del 50%) se debe principalmente a:

- ausencias de estudiantes el día de la encuesta.
- paro de docentes que afectó la asistencia de estudiantes a sus establecimientos.
- paro de profesores que impidió que la consultora pudiera entrar a algunos establecimientos a realizar la encuesta<sup>6</sup>.

La Tabla 4 muestra la distribución de estudiantes que no contestaron a la encuesta (un total de 3847). Estos estudiantes se distribuyen entre los 9 establecimientos no visitados, y entre los establecimientos sí visitados (se encontraban ausentes el día de la encuesta). La mayoría de

---

<sup>5</sup> Dato sacado de matrícula

<sup>6</sup> Los establecimientos que no se pudieron visitar fueron 1 en la región de Coquimbo (RBD 13561), 1 en la región de Valparaíso (RBD 1675), 1 en la región Metropolitana (RBD 9863), 1 en la región del Libertador Bernardo O'Higgins (RBD 2222), y 6 en la región de la Araucanía (RBDs 5216, 5219, 5344, 5439, 5823 y 19906)

estudiantes que no contestaron a la encuesta se concentran en la región de la Araucanía. En esta región fue particularmente difícil el levantamiento de información en terreno, debido al paro de docentes antes mencionado.

**Tabla 4: Características de los estudiantes que no contestan a la encuesta**

Características de los estudiantes que no contestan		N	%
Modalidad establecimiento	Humanista científico (HC)	681	18%
	Técnico profesional (TP)	1819	47%
	Polivalente (P)	1347	35%
Región	Antofagasta	610	16%
	Coquimbo	366	10%
	Valparaíso	302	8%
	O'Higgins	196	5%
	De la Araucanía	1945	51%
	Metropolitana	428	11%

Fuente: Encuesta PACE a estudiantes

Se debe tener en cuenta, además, que debido al mismo paro de docentes muchos establecimientos se encontraban cerrados, pero seguían realizando los talleres del PACE. Esto permitió que la consultora pudiera aplicar las encuestas en la mayoría de los establecimientos, pero con una baja tasa de respuesta promedio al interior de cada curso.

Esto también significa que los estudiantes que contestan a la encuesta son probablemente aquellos que más asistían a los talleres, y los más motivados con el programa, pues asisten aunque su establecimiento esté en paro. En establecimientos en paro, los estudiantes no motivados con el PACE no necesitan asistir, pues no les controlaron asistencia como sería en el caso de clases normales.

Se debe tener cuidado, entonces, con los resultados que arroja esta encuesta. A pesar de tener suficientes estudiantes como para sacar conclusiones generalizables, tenemos motivos para pensar que los que contestan la encuesta tienen una mayor valoración general por el Programa que aquellos estudiantes que no contestaron a la encuesta. Las conclusiones de esta encuesta podrían, por lo tanto, tener un sesgo hacia encontrar una mejor valoración del PACE y mejores expectativas de los estudiantes.

Otro elemento con el que se debe tener cuidado es que la encuesta a estudiantes se diseñó para que fuera auto aplicada, lo que significa que los estudiantes registran sus respuestas en papel y por sí mismos. Esto da lugar a mayores tasas de no respuesta por pregunta, y también a que contesten algunas preguntas con cierto grado de deseabilidad social. El instrumento, sin embargo, fue diseñado para minimizar estos problemas lo más posible.

La siguiente tabla muestra las características generales de los 3849 estudiantes que sí contestaron a la encuesta del estudio PACE, y cómo la muestra final (los 3849 estudiantes) se comparan con el universo de 7796 estudiantes de 3º Medio de los establecimientos que participaron del piloto. La última columna indica qué porcentaje del universo fue efectivamente encuestado en cada subcategoría de modalidad y de región.

**Tabla 5: Características de los estudiantes que contestan a la encuesta**

Características de los estudiantes		Muestra (N=3849)		Universo (N=7796)		Porcentaje de la muestra sobre el universo
		N	%	N	%	%
Modalidad establecimiento	Humanista científico (HC)	484	13%	1165	15%	42%
	Técnico profesional (TP)	2314	60%	3471	45%	67%
	Polivalente (P)	1051	27%	3060	40%	34%
Región	Antofagasta	429	11%	1039	14%	41%
	Coquimbo	378	10%	744	10%	51%
	Valparaíso	572	15%	874	11%	65%
	O'Higgins	224	6%	420	5%	53%
	Temuco	1756	46%	3701	48%	47%
	Metropolitana	490	13%	918	12%	53%

Nota 1: Los datos del universo (7796 estudiantes) fueron sacados de matrícula y de las listas de los cursos visitados

Fuente: Encuesta PACE a estudiantes

De los estudiantes que sí contestaron, vemos en la Tabla 6 su distribución por modalidad y su género. La distribución por modalidad se refiere a si el estudiante sigue enseñanza media TP o HC, incluso si está estudiando en un colegio polivalente. De esta tabla destaca que el 5.2% de los estudiantes no conoce su modalidad de estudios (recordar que esta información es auto reportada por los estudiantes).

Para esta sección, cada vez que se hagan análisis según la dependencia de los estudiantes, se separarán de acuerdo a lo que señala la Tabla 6.

**Tabla 6: Modalidad y género de los estudiantes**

		Muestra (N=3849)	
		N	%
Modalidad estudiantes	Humanista científico (HC)	747	19.40%
	Técnico profesional (TP)	2900	75.30%
	No lo sabe	202	5.20%
Género	Femenino	1961	50.90%
	Masculino	1888	49.10%

Fuente: Encuesta PACE a estudiantes

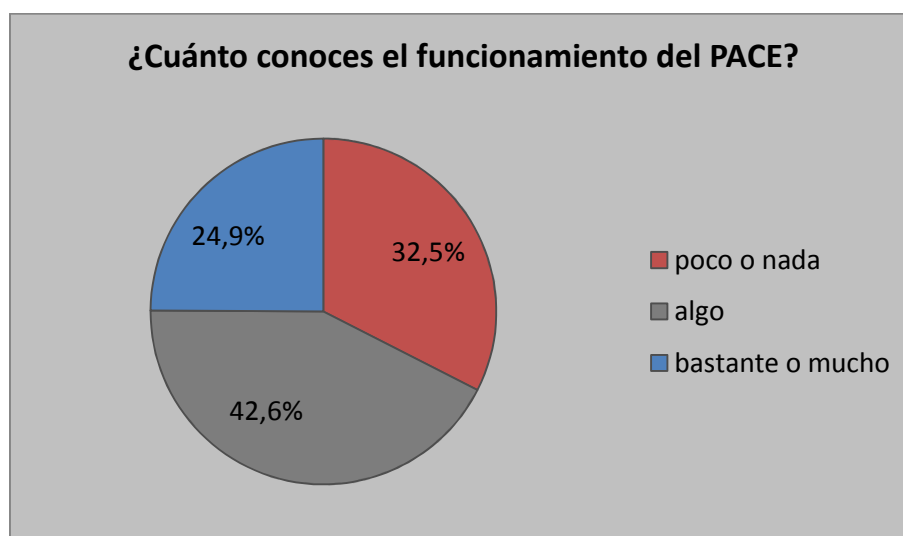
## 1.2. Conocimiento del Programa

Primero se le preguntó a los estudiantes si estaban familiarizados con el Programa inspirador del PACE, el Propedéutico. La mayoría de los estudiantes (65%) conocía el Programa Propedéutico y, además, el 34% de los estudiantes conocía al menos a una persona que haya participado. La mayoría de los conocidos son amigos, familiares y vecinos.

Respecto del conocimiento del PACE, la mayoría de los estudiantes conoce al menos algo del Programa. De estos estudiantes, casi todos se enteraron del PACE en sus establecimientos. Sin

embargo, el porcentaje de estudiantes que declara saber poco o nada (32%) es mayor que el porcentaje de estudiantes que dice saber bastante o mucho (25%).

Figura 1

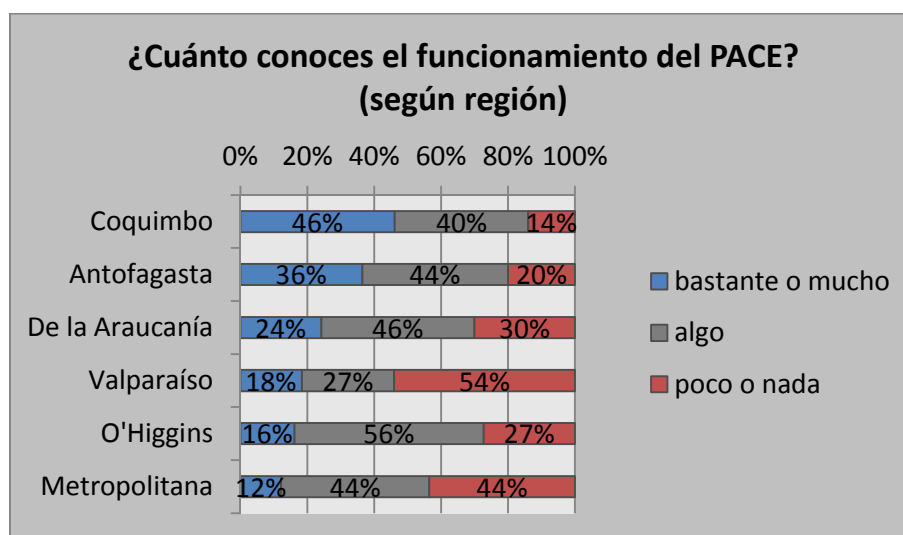


N = 3658 estudiantes (95% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

La Figura 2 muestra el conocimiento que se tiene del Programa en las diferentes regiones en las cuales fue implementado, siendo la región Metropolitana y la de Valparaíso las regiones con mayor porcentaje desconocimiento.

Figura 2

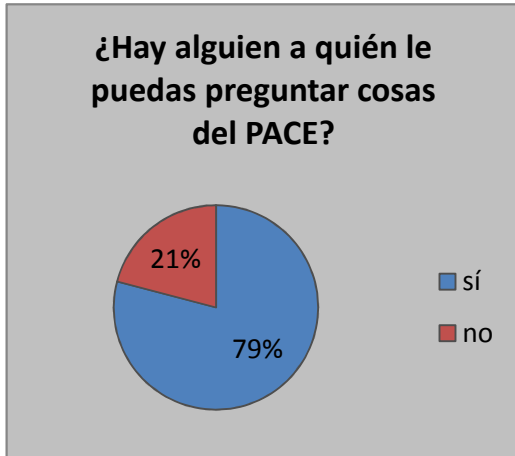


N = 3658 estudiantes (95% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

En general, los estudiantes sienten que pueden formular sus dudas sobre el programa; como muestra la Figura 3, el 79% de los estudiantes opina que sí existe alguien a quien puedan plantearle sus dudas, versus un 21% que respondió que no. A quienes más les hacen sus preguntas es al profesor encargado del PACE, a sus profesores y a sus compañeros.

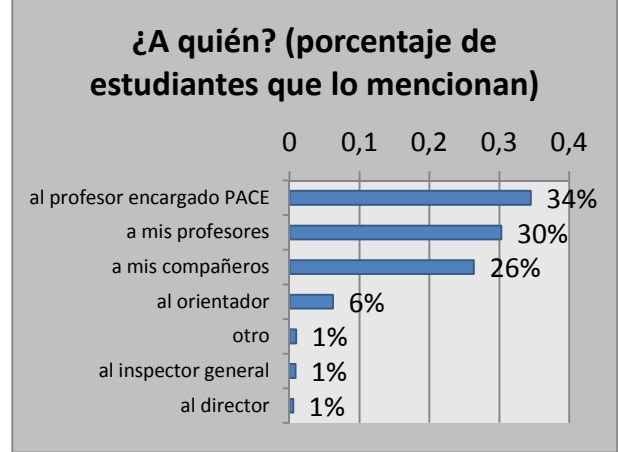
Figura 3



N = 3380 estudiantes (88% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Figura 4



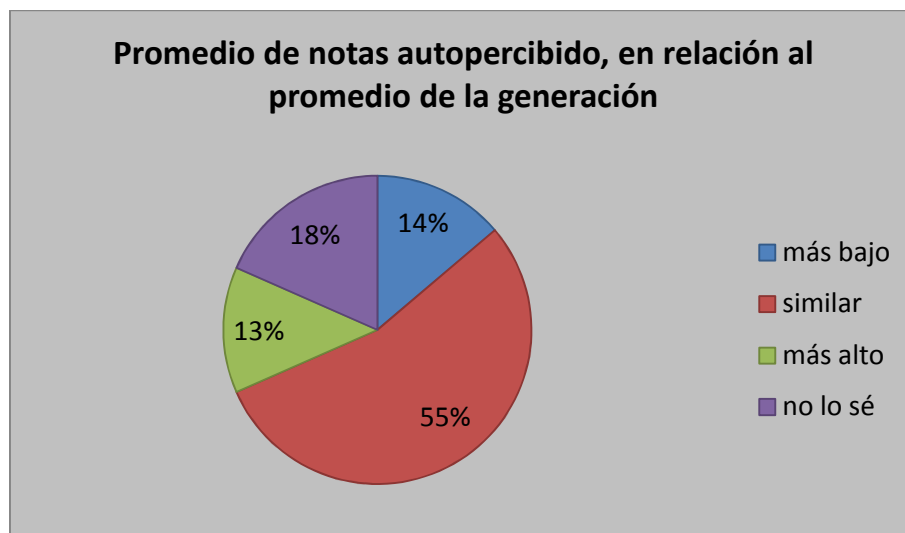
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

### 1.3. Expectativas de la Educación superior

Esta sección describe cómo los estudiantes de los colegios piloto perciben la educación superior (ES), si creen que pueden acceder a ella por sus propios medios, y si el Programa los ayudará a alcanzar sus objetivos de acceder a la ES. También describe cuáles son los desafíos que perciben los estudiantes y cómo se ven a ellos mismos en relación a otros estudiantes del país.

La Figura 5 muestra en primer lugar como los estudiantes perciben su desempeño en notas en relación al resto de su generación. La mayoría de ellos se considera “similar al resto de su generación”, y algunos se consideran mejor o peor al promedio. Esta distribución no cambia para estudiantes de modalidad Humanista Científica (HC) o Técnico Profesional (TP). Se debe tener en cuenta que esta información fue auto reportada por los estudiantes en la encuesta, por lo que pueden existir diferencias entre esta distribución y la real distribución de notas de los alumnos.

Figura 5



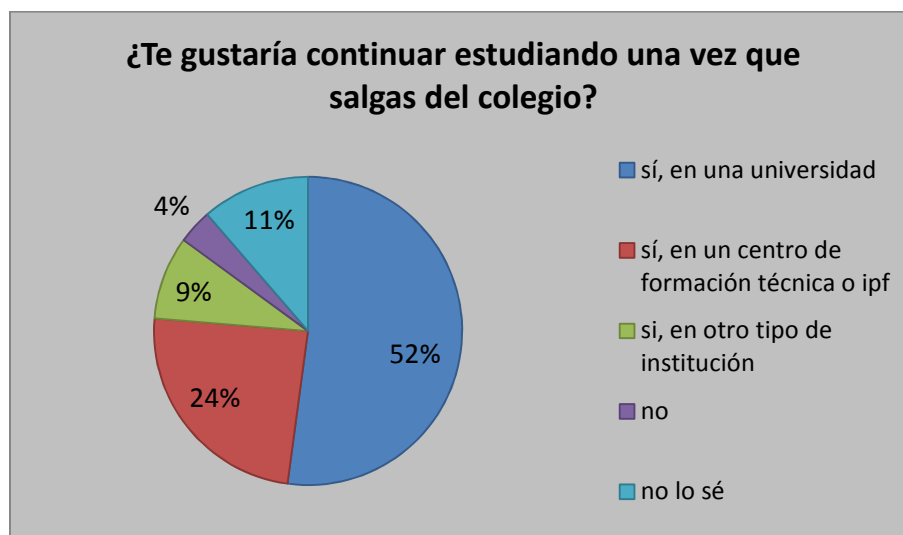
N = 3849 estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Como se ve en la Figura 6, La mayoría de los estudiantes desearían continuar con estudios superiores, ya sea en una universidad, un IP o CFT, u otro tipo de institución (militar, academia de música, etc.). Solamente un 4% declaró no querer estudiar, y un 11% dijo que no sabía.

Figura 6



N = 3849 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Los deseos de continuar estudiando son diferentes para los estudiantes según su modalidad de estudio (HC o TP), su género y su desempeño académico (auto percibido). Los estudiantes en modalidad HC tienen más deseos de continuar con estudios universitarios, y los estudiantes TP declaran en más casos querer continuar con estudios técnicos. Además, en modalidad TP es mayor el porcentaje de estudiantes que no quiere seguir estudiando en la ES (o no sabe si quiere).

En cuanto al género, se observa que las mujeres tienen más deseos de continuar estudios universitarios que los hombres. Estos porcentajes son similares que los presentados para la distinción TP/HC, y podrían estar reflejando cómo los estudiantes de diferente género se distribuyen por modalidad de estudios.

Por otro lado, se observa que existe una asociación positiva entre el desempeño académico auto percibido del alumno y su deseo de continuar estudios universitarios. También, mientras mejor piensa el alumno que es su desempeño en relación al promedio de su generación, menor es el porcentaje de veces que responde que quiere continuar en un CFT o IP, o que no desea continuar estudios de ES (o no sabe si quiere).

**Tabla 7: ¿Te gustaría continuar estudiando una vez que salgas del colegio? distribución según modalidad del alumno, género y desempeño auto percibido**

¿Te gustaría continuar estudiando una vez que salgas del colegio?	Modalidad Alumno		Género Alumno		Desempeño académico auto percibido		
	HC (N=747)	TP (N=2900)	Femenino (N=1961)	Masculino (N=1888)	Más bajo que el promedio de mi generación (N=531)	Similar al promedio de mi generación (N=2102)	Más alto que el promedio de mi generación (N=508)
sí, en una universidad	69%	48%	61%	43%	44%	52%	73%

Sí, en un CFT o IP	13%	27%	21%	27%	26%	26%	16%
si, en otro tipo de institución	10%	8%	7%	11%	9%	9%	4%
no	2%	4%	2%	5%	7%	3%	1%
no lo sé	6%	12%	8%	15%	14%	10%	6%

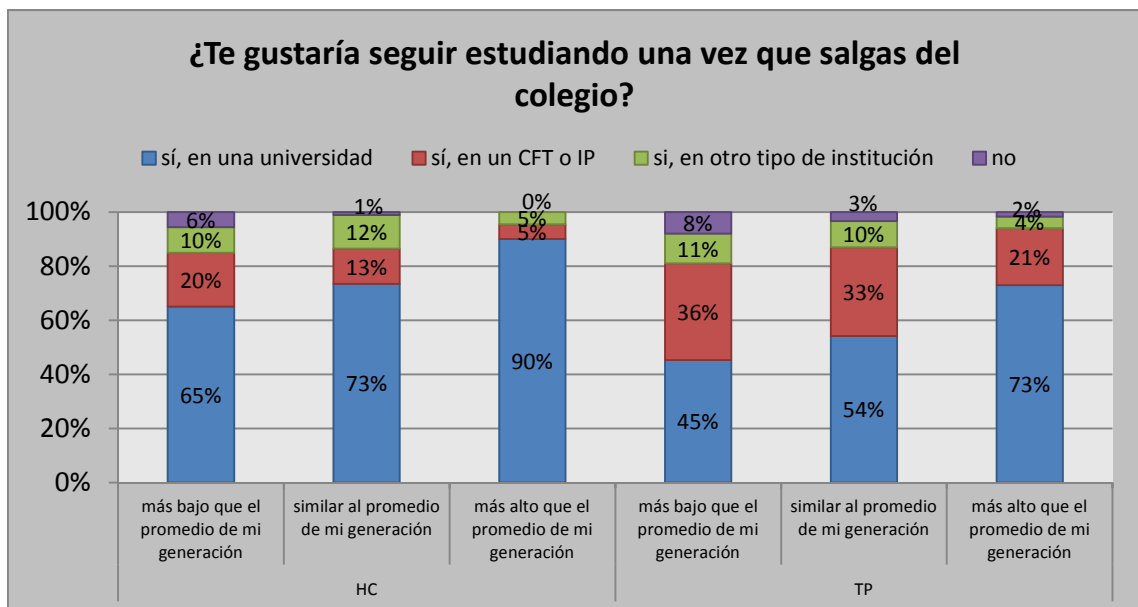
**Nota 1:** La categoría modalidad HC o TP es declarada por los estudiantes. Un total de 202 estudiantes (5.2%) no conoce su modalidad de estudios.

**Nota 2:** La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

La Figura 7 ilustra las conclusiones el párrafo anterior. Por un lado, se observa que los estudiantes de modalidad HC tienen en general mayor preferencia por acceder a la ES que los estudiantes de modalidad TP (y además, los estudiantes TP tienen una mayor preferencia por estudiar en CFTs e IPs). También muestra que los estudiantes con mayor desempeño auto percibido tienen más motivación por acceder a la educación superior, y en particular, más motivación por acceder a la educación superior. Esto se percibe tanto para estudiantes TP como para HC.

**Figura 7**



**Nota 1:** La categoría modalidad HC o TP es declarada por los estudiantes. Un total de 202 estudiantes (5.2%) no conoce su modalidad de estudios.

**Nota 2:** La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

N = 2996 estudiantes (628 estudiantes HC; 2368 estudiantes TP). Se excluye a los estudiantes que no responden la pregunta, los que no conocen su modalidad y los que no declaran desempeño auto percibido.

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

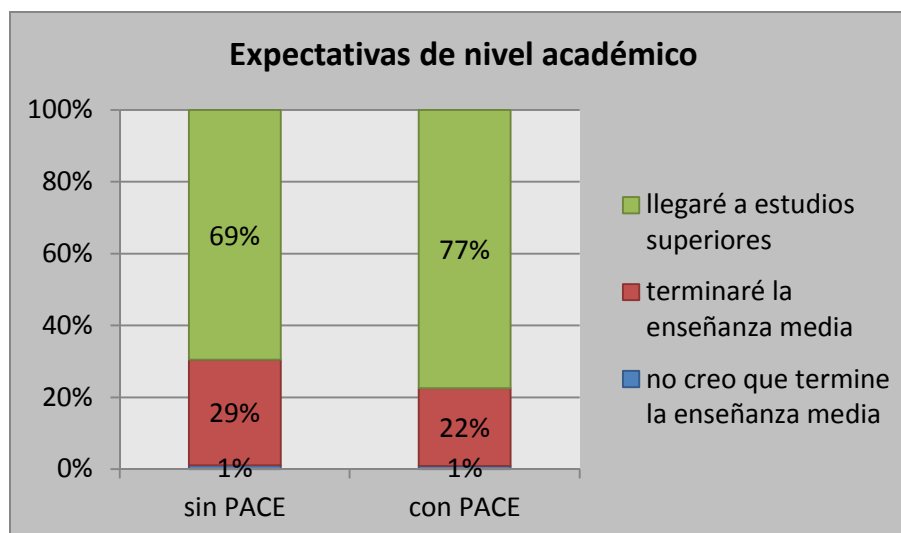
La encuesta también pregunta a los estudiantes por sus expectativas de nivel académico. Es decir si, más allá de lo que desean, son o no capaces de terminar su educación media y continuar con estudios superiores. Además de conocer sus expectativas, interesa conocer si el PACE es capaz de modificar dichas expectativas. Con este fin, se les pregunta:

- ¿Qué nivel académico crees que alcanzarías si tu colegio no participara del Programa PACE?

- ¿Qué nivel académico crees que alcanzarás, dado que tu colegio sí participa del Programa PACE?

Las respuestas se presentan a continuación.

**Figura 8**



N = 3248 estudiantes sin PACE (84% del total); 3291 estudiantes con PACE (85% del total). Se elimina de esta pregunta a los estudiantes que respondieron “no lo sé”.

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

La columna de la izquierda (“sin PACE”) muestra la distribución de respuesta de los estudiantes cuando se ponen en el caso que su colegio no participa del PACE, mientras que la de la derecha (“con PACE”) es la distribución de respuesta de los estudiantes, dado que su colegio sí participa del Programa. Como se puede apreciar, existe una mejor expectativa en el caso con PACE.

En la Tabla 8 se ve cómo cambian las expectativas de los estudiantes, distinguiéndolos según Modalidad, género y según desempeño académico.

**Tabla 8: Expectativas de nivel académico, con y sin PACE, según modalidad del alumno, género y desempeño académico auto percibido**

Expectativas de nivel académico	Modalidad Alumno				Género Alumno				Desempeño Académico auto percibido					
	HC (N=747)		TP (N=2900)		Femenino (N=1961)		Masculino (N=1888)		Más bajo que el promedio de mi generación (N=531)		Similar al promedio de mi generación (N=2102)		Más alto que el promedio de mi generación (N=508)	
	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE	sin PACE	con PACE
no creo que termine la enseñanza media	1%	1%	1%	1%	1%	0%	2%	1%	2%	2%	1%	0%	1%	1%
terminaré la enseñanza media	17%	11%	32%	24%	24%	17%	36%	27%	40%	35%	28%	20%	17%	8%
llegaré a estudios superiores	83%	89%	67%	76%	76%	83%	63%	71%	58%	64%	71%	79%	82%	90%

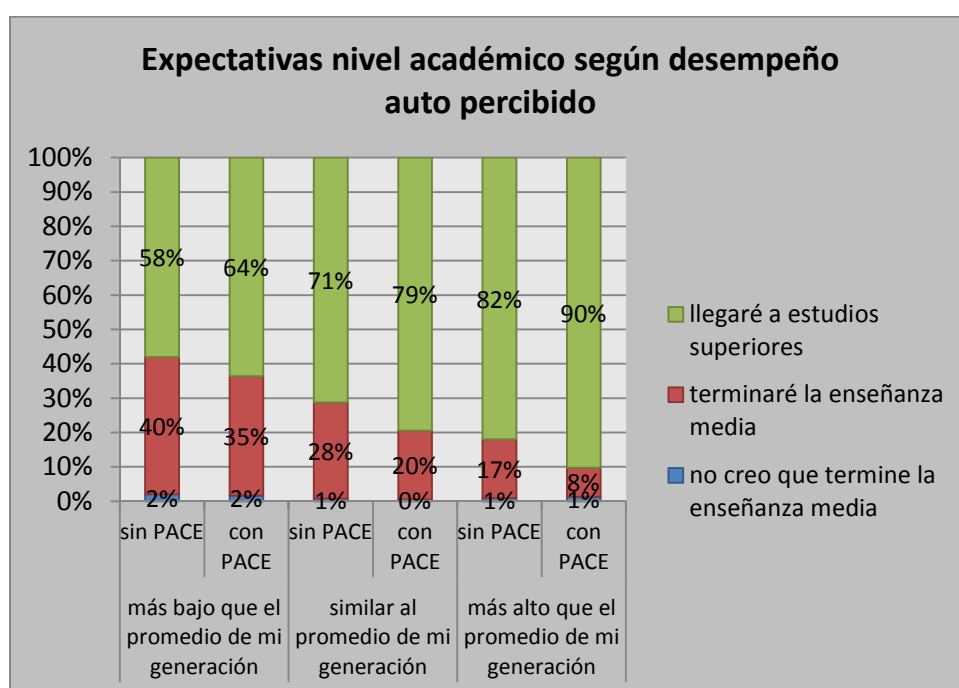
Nota 1: La categoría modalidad HC o TP es declarada por los estudiantes. Un total de 202 estudiantes (5.2%) no conoce su modalidad de estudios.

Nota 2: La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Este aumento de expectativas cambia según la modalidad del estudiante, siendo mayor en los estudiantes de modalidad técnico profesional (los estudiantes que creen que llegarán a ES aumentan un 6%- de 83% a 89%- para HC y un 9% para estudiantes TP- de 67% a 76%). Es decir la influencia en los estudiantes TP es significativa, a diferencia como es tematizado por los docentes en el reporte cualitativo. También cambia según el género y según desempeño académico; por un lado, los estudiantes que creen que llegarán a ES aumentan un 7% en el caso de las mujeres (de 76% a 83%) y un 8% en el caso de los hombres (de 63% a 71%). Por otro lado se observa que mientras mejor es la percepción del alumno respecto de su rendimiento académico auto percibido, mayores son sus expectativas de ingreso a la ES. Como se puede ver en la Figura 9, estas expectativas aumentan con el programa PACE, y este aumento en expectativas se manifiesta para todos los grupos de desempeño. Esto también representa una diferencia respecto de los tematizado por los docentes en los focus groups.

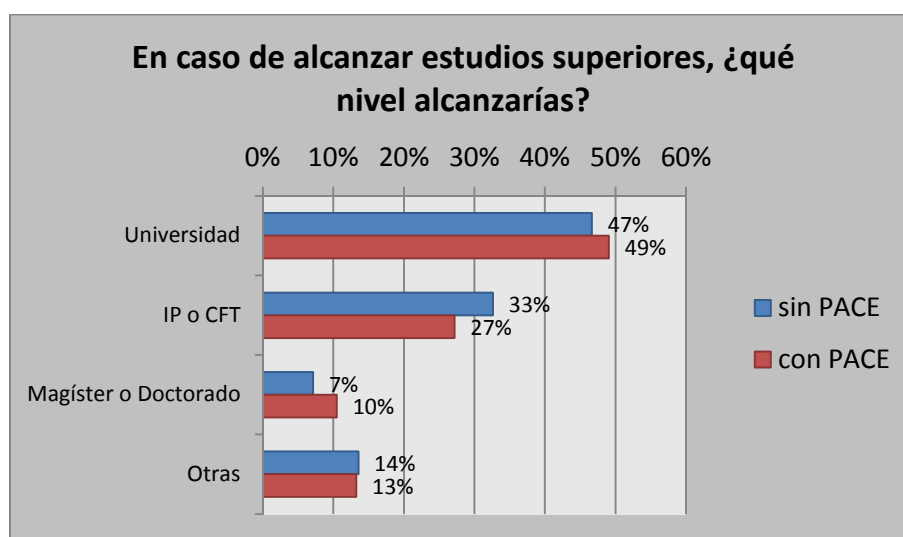
Figura 9



**Nota 1:** La categoría de desempeño es declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación  
**N = 2747** estudiantes a la pregunta de expectativas sin PACE (71% del total) y **2777** estudiantes responde a la pregunta de expectativas con PACE (72% del total). Se elimina de esta pregunta a los estudiantes que respondieron “no lo sé” y los que no saben su modalidad de estudios.  
**Fuente:** Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Dentro de los estudiantes que creen que alcanzarán la ES, el PACE también cambia las expectativas respecto del tipo de ES que alcanzarán. Como se observa en la Figura 10, con PACE es mayor la cantidad de estudiantes que creen que terminarán estudios universitarios, magísteres o doctorados.

Figura 10

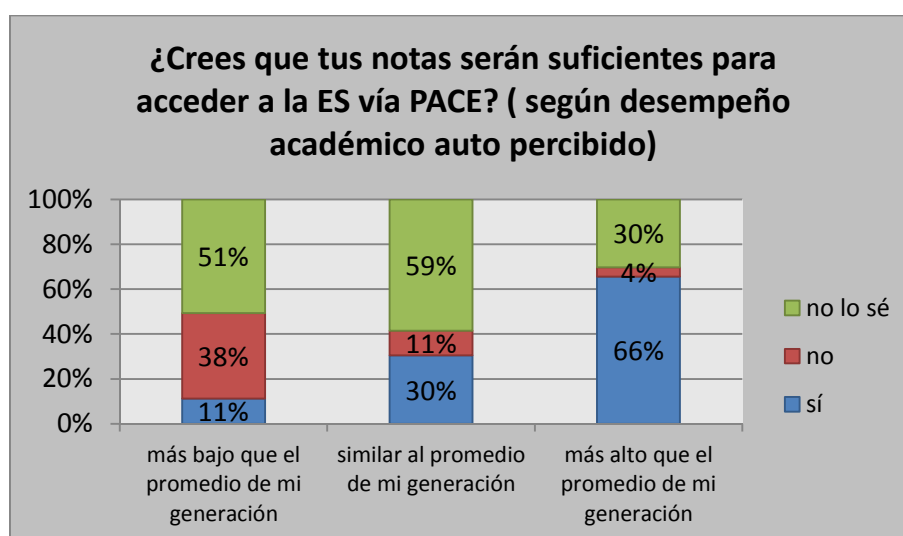


N = 2257 estudiantes sin PACE, 2549 estudiantes con PACE

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

A pesar de que los estudiantes tienen altas expectativas del programa y del nivel académico que el PACE les podría ayudar a alcanzar, todavía existe incertidumbre respecto de si tienen las notas suficientes como para quedar seleccionados dentro del 15% que accederá gratis y automáticamente a la ES. Así, cuando se les ha preguntado si creen que sus notas serán suficientes como para acceder a la ES a través del PACE, un 30% dice que sí, y un 14% dice que no. El 56% de los estudiantes no sabe. Esta incertidumbre no cambia para estudiantes en modalidad TP o HC. No obstante, es menor para los estudiantes de mejor desempeño auto percibido. Se observa en la Figura 11 que mientras mejor es este desempeño auto percibido, mayor es la creencia de que tendrán notas suficientemente altas como para acceder a la educación superior.

Figura 11



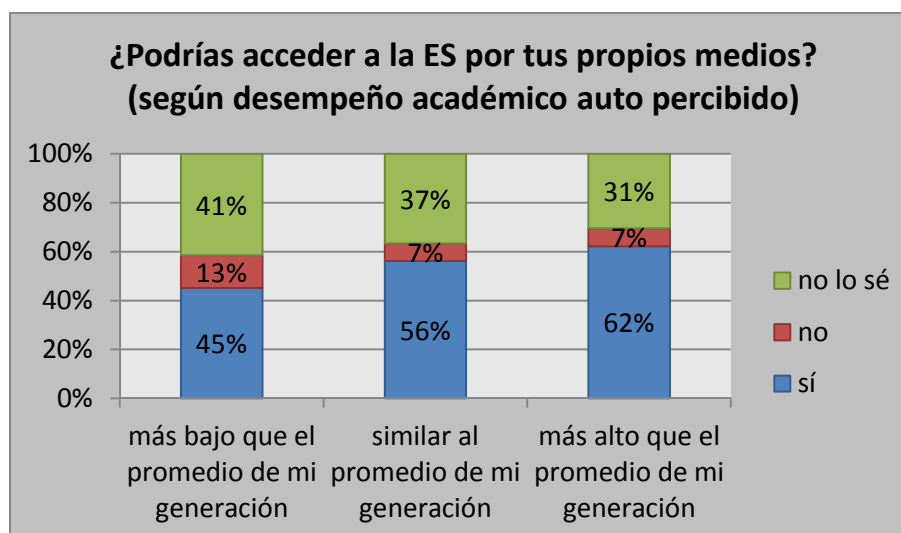
Nota 1: La categoría de desempeño es declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

N = 3141 estudiantes (531 estudiantes desempeño bajo el promedio, 2102 estudiantes desempeño promedio, 508 estudiantes desempeño sobre promedio)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Un resultado similar ocurre al preguntarle a los estudiantes si, a pesar de no quedar seleccionados en la ES serán capaces de acceder por sus propios medios; los estudiantes que reportan tener notas mayores que el promedio de su generación son además los que más frecuentemente creen que podrían acceder a la ES por su cuenta.

Figura 12



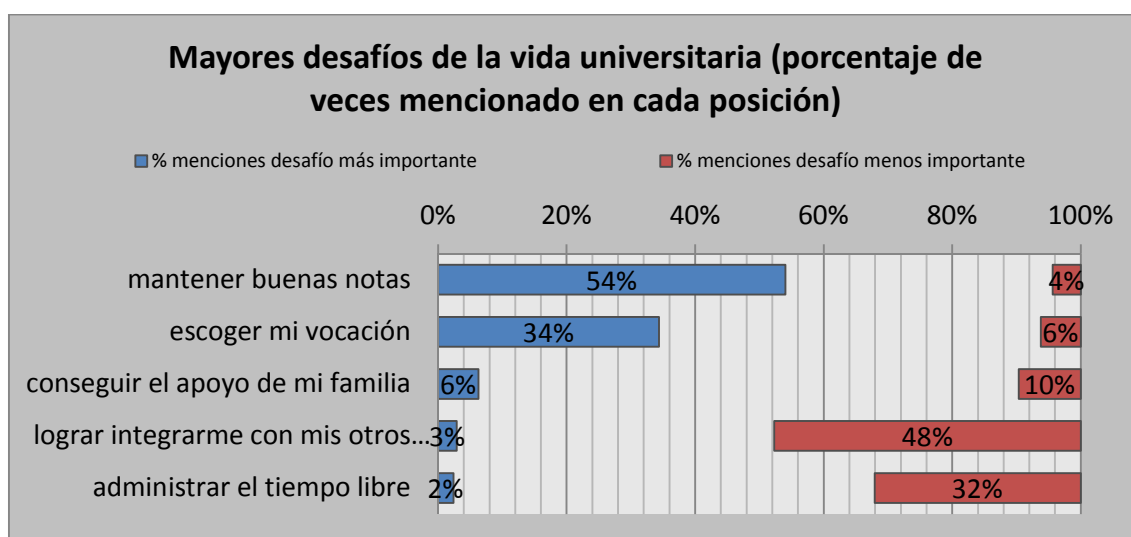
Nota 2: La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

N = 3141 estudiantes (531 estudiantes desempeño bajo el promedio, 2102 estudiantes desempeño promedio, 508 estudiantes desempeño sobre promedio)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

La Figura 13 muestra cuáles son, a opinión de los estudiantes, los mayores desafíos de ingresar a la educación superior. Mantener buenas notas fue mencionado en primer lugar por más de la mitad de los estudiantes (54%). Le sigue como desafío más mencionado la elección de la vocación (34%). Es importante destacar que las iniciativas escolares del programa PACE (clases y talleres) justamente intentan entregar herramientas para que los estudiantes puedan gestionarlos mejor. Desafíos menos importantes: integrarse con otros compañeros (fue mencionado como el desafío menos importante por el 48% de los estudiantes) y administrar el tiempo libre (fue mencionado como el desafío menos importante por el 32% de los estudiantes).

Figura 13

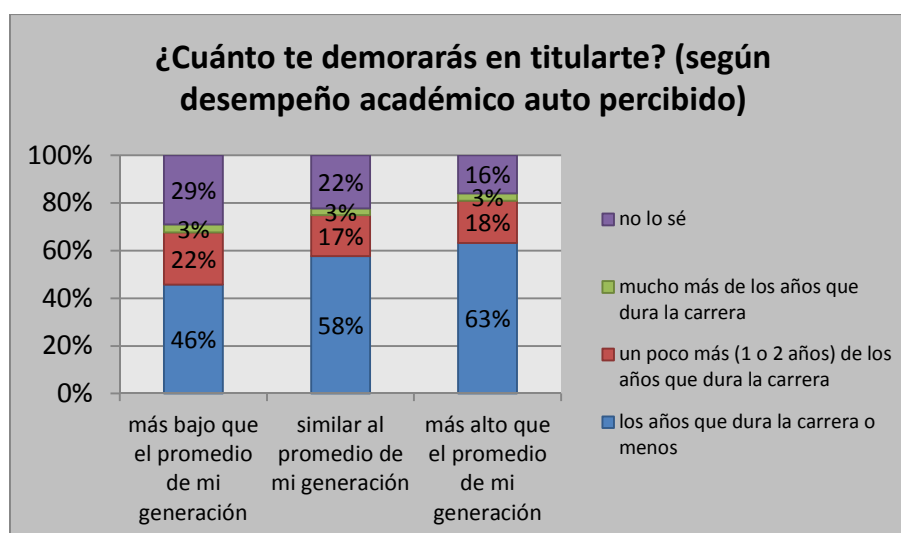


N = 3844 estudiantes (99% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

En caso de acceder a la educación superior, los estudiantes deberán enfrentarse a nuevos compañeros y hábitos de estudio. Con esto en mente se les ha preguntado cómo perciben que será su desempeño en el ámbito universitario y laboral, con las preguntas “¿Cuánto crees que demorarás en titularte?” y “¿Cuánto crees que demorarás en encontrar un trabajo?”. Como se puede apreciar, la mayoría de los estudiantes cree que su desempeño será similar al de otros compañeros de carrera, y que podrá titularse en una cantidad de tiempo adecuada. Estas respuestas no varían de acuerdo a si el alumno estudia en modalidad TP o HC, pero sí varían de acuerdo al desempeño académico auto percibido de los estudiantes, como se puede apreciar en la Figura 14 y en la Figura 15.

Figura 14

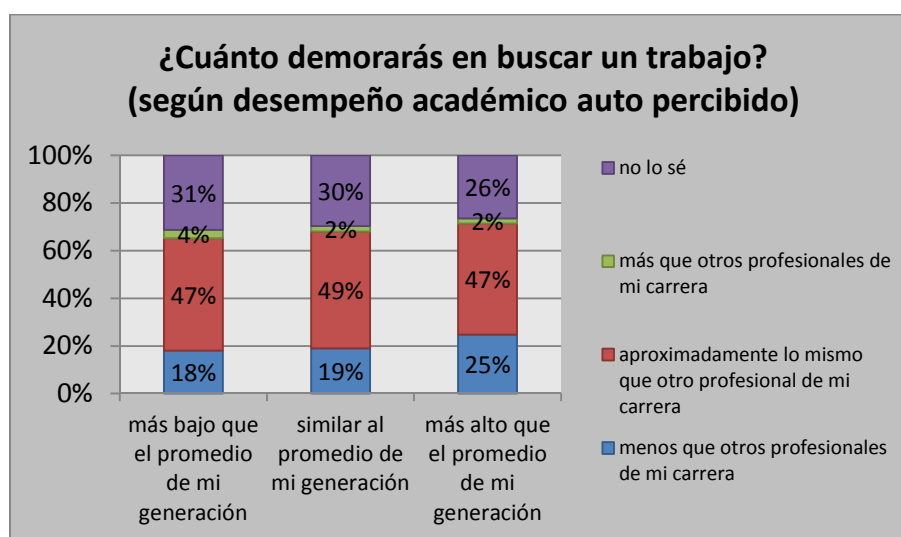


Nota 1: La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación

N = 3141 estudiantes (531 estudiantes desempeño bajo el promedio, 2102 estudiantes desempeño promedio, 508 estudiantes desempeño sobre promedio)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Figura 15



**Nota 1: La categoría de desempeño declarada por los estudiantes. Un total de 708 estudiantes (18%) no conoce cómo es su desempeño en relación a sus compañeros de generación**  
**N = 3141 estudiantes (531 estudiantes desempeño bajo el promedio, 2102 estudiantes desempeño promedio, 508 estudiantes desempeño sobre promedio)**  
**Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes**

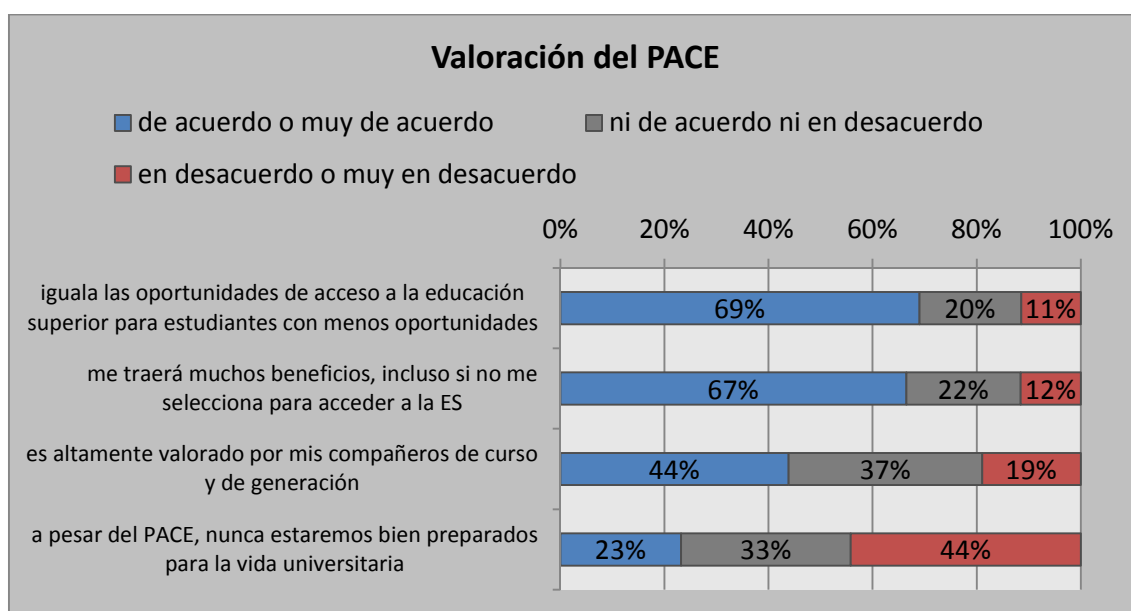
#### 1.4. Valoración del Programa y su impacto

La siguiente sección describe cómo los estudiantes del piloto valoran el Programa, y cómo esta valoración puede cambiar de acuerdo a diferentes características de los estudiantes.

La Figura 16 muestra la opinión de los estudiantes ante varias afirmaciones. Existe un alto porcentaje de acuerdo (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”) en que el Programa iguala las oportunidades de acceso a la educación superior para estudiantes con menos oportunidades, y en que “el Programa será beneficioso incluso para aquellos estudiantes que no quedan seleccionados para acceder a estudios superiores”. Existe un menor porcentaje de acuerdo en que “el Programa es altamente valorado por los estudiantes”. Por último, son pocos los estudiantes que creen que, a pesar del PACE, nunca estarán bien preparados para la Educación superior.



Figura 16



Nota 1= 96% del total responde a la pregunta

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Estas valoraciones no cambian según la modalidad de estudios ni el género de los estudiantes, lo que significa que el Programa no es ni más ni menos valorado si los estudiantes son HC o TP, o si son hombres o mujeres. En lo que sí se encuentra diferencia es en el grado de acuerdo con algunas afirmaciones para los estudiantes con mejor desempeño académico auto percibido, siendo que los estudiantes con mejor desempeño muestran más valoración al Programa en general. La Tabla 9 muestra cómo cambian los porcentajes de aprobación a las distintas afirmaciones según el desempeño auto percibido de los estudiantes.

Tabla 9: Valoración del PACE (según desempeño académico auto percibido)

Porcentaje de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Más bajo que el promedio de mi generación	Similar al promedio de mi generación	Más alto que el promedio de mi generación
igualar las oportunidades de acceso a la educación superior para estudiantes con menos oportunidades	61%	71%	76%
es altamente valorado por mis compañeros de curso y de generación	43%	45%	42%
me traerá muchos beneficios, incluso si no me selecciona para acceder a la ES	60%	68%	72%
a pesar del PACE, nunca estaremos bien preparados para la vida universitaria <sup>1</sup>	38%	46%	53%

Nota 1: Para esta afirmación se muestra el porcentaje de estudiantes que se mostró en desacuerdo o muy en desacuerdo

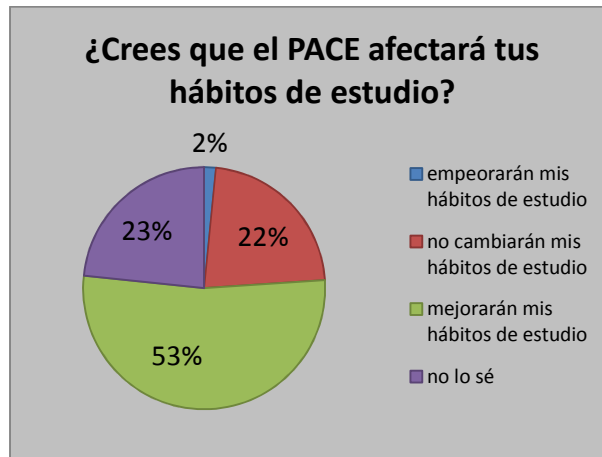
Nota 2: 79% del total. Se excluye a los estudiantes que no responden la pregunta y los que no declaran desempeño auto percibido.

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Respecto de los impactos percibidos, más de la mitad de los estudiantes (53%) creen que el PACE les ayudará a mejorar sus hábitos de estudio. Un 22% cree que sus hábitos no cambiarán, y un 23% no sabe si mejorarán o no sus hábitos de estudio (Figura 17). El impacto que los estudiantes perciben sobre su estudio no cambia según la modalidad o el género de los

estudiantes, ni tampoco es mejor para los estudiantes que declaran tener notas promedio o superiores al promedio.

**Figura 17**



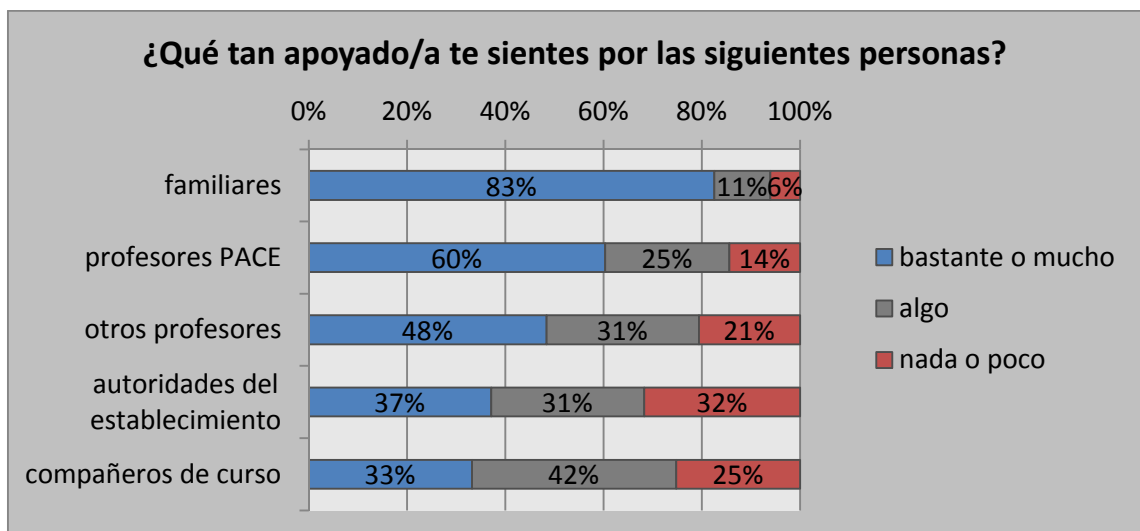
N = 3849 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Al preguntarle a los estudiantes por los hábitos de estudios de sus compañeros de generación, la mayoría (46%) declaró no saber si el PACE les hará o no mejorarlos, mientras que el 18% cree que no cambiarán, y el 34% cree que mejorarán.

Al preguntarle por el apoyo recibido de parte de familiares, compañeros y otros actores, se percibe en la Figura 18 que los estudiantes perciben mayor apoyo proveniente de sus familiares y en segundo lugar de los profesores que les hacen los talleres PACE. El menor apoyo viene de parte de sus compañeros de cursos y de las autoridades del establecimiento. Estas percepciones de apoyo no cambian según el género de los estudiantes y tampoco según su desempeño. Esto significa que los estudiantes con peores notas no se sienten menos apoyados que los estudiantes con mejores notas.

**Figura 18**



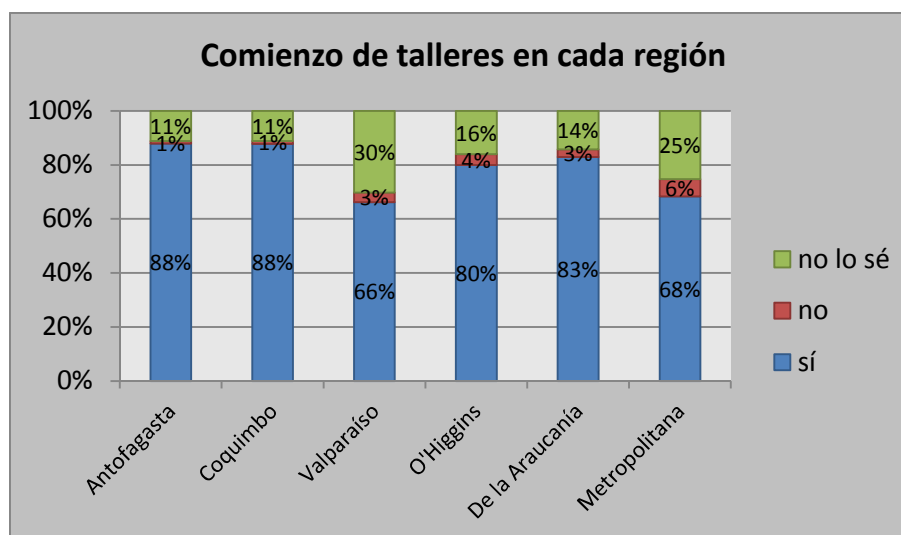
N = 96% del total responde la pregunta

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

## 1.5. Preguntas de funcionamiento

En esta sección se describen detalles del funcionamiento del Programa en las regiones a la fecha de aplicación del instrumento (noviembre-diciembre de 2014). Según la información aportada por los estudiantes en la encuesta, 79% de ellos dice que los talleres sí se implementaron en sus establecimientos, mientras que 3% dice que no, y 18% no lo sabe. La Figura 19 muestra la respuesta que los estudiantes dieron a esta pregunta en cada región.

Figura 19



N = 3849 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

En general, todos los estudiantes que respondieron “no” o “no lo sé” se muestran menos motivados con seguir estudios superiores, tienen menores expectativas respecto del nivel académico que alcanzarán con y sin el PACE, y menor valoración del Programa y de la Educación superior. Esto se muestra en la Tabla 10, donde se observa por ejemplo que el 47% los estudiantes que respondieron “no” o “no lo sé”, versus el 64% de los estudiantes que dijeron que sí, desean continuar estudiando en una universidad. Asimismo, entre los estudiantes que dicen que sí se han implementado los talleres, el 72% cree que llegará a ES sin PACE y el 82% cree que alcanzará la ES con PACE. Estos valores son de 57% y 58% para estudiantes que respondieron “no” o “no lo sé”, respectivamente. Por último, se observa que la valoración del PACE es mayor para los estudiantes que respondieron que sí empezaron a trabajar en los talleres.

Tabla 10: Diferencias entre estudiantes que responden "sí" y "no"/"no sé" respecto a la implementación de Talleres PACE

		En tu establecimiento, ¿empezaron ya a trabajar en los talleres del PACE?	
		sí	no/no lo sé
¿Te gustaría continuar estudiando una vez que salgas del	Sí, en una Universidad	64%	47%
	Sí, en un CFT o IPF	27%	33%
	Sí, en otro tipo de institución	10%	11%
	No	3%	9%

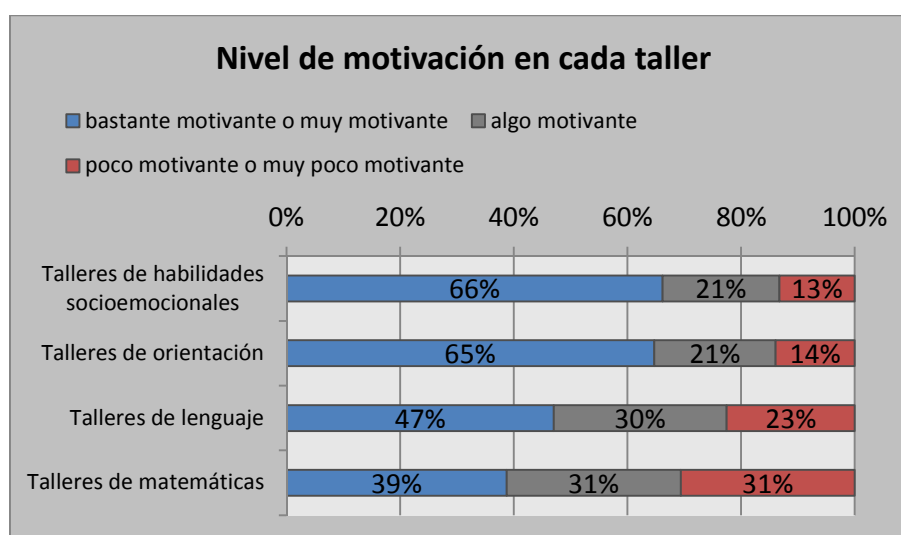
colegio?			
Expectativas de acceso a la ES (con PACE)	No creo que termine la enseñanza media	1%	1%
	Terminaré la enseñanza media	27%	42%
	Llegaré a estudios superiores	<b>72%</b>	<b>57%</b>
Expectativas de acceso a la ES (sin PACE)	No creo que termine la enseñanza media	1%	2%
	Terminaré la enseñanza media	18%	40%
	Llegaré a estudios superiores	<b>82%</b>	<b>58%</b>
Valoración del Programa (% de acuerdo o muy de acuerdo)	"Iguala las oportunidades de acceso a la educación superior para estudiantes con menos oportunidades"	72%	56%
	"Es altamente valorado por mis compañeros de curso y de generación"	45%	37%
	"Me traerá muchos beneficios, incluso si no me selecciona para acceder a la ES"	70%	53%
	"A pesar del PACE, nunca estaremos bien preparados para la vida universitaria"	23%	25%

Nota 1: En cada pregunta se han omitido las personas que no responden o responden "no lo sé".

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

La Figura 20 muestra cuán motivados se sienten los estudiantes con las distintas actividades del PACE. Todas las preguntas de esta sección fueron respondidas solamente por los estudiantes que respondieron "sí" a la pregunta anterior, es decir estudiantes que con certeza y conocimiento han comenzado los talleres del PACE en sus colegios (3058 estudiantes).

Figura 20



N = 2756 estudiantes responden matemáticas; 2743 lenguaje; 2881 orientación vocacional y 2879 habilidades socioemocionales

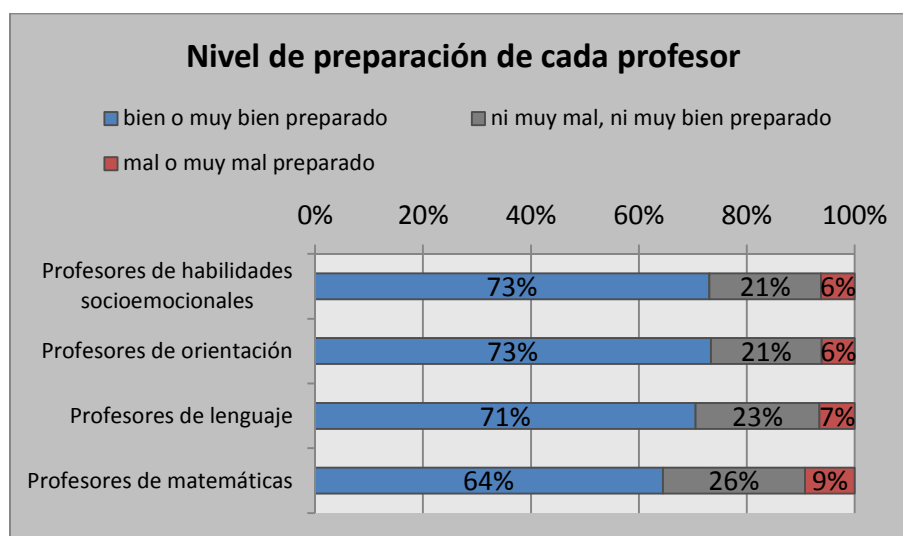
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Aproximadamente la mitad de los estudiantes dice que los talleres son "muy motivantes" o "motivantes", a excepción de los talleres de matemáticas (donde este valor alcanza el 39%).

Estos porcentajes son mayores para los talleres de orientación y de habilidades socioemocionales. No se observan diferencias para estudiantes HC o TP ni para hombres y mujeres. Los estudiantes de mayor desempeño auto percibido, de todas maneras, consideran más motivantes los talleres de matemática y lenguaje. La distribución de respuestas por región se detalla en el anexo 2.

El nivel de preparación de los profesores que hacían los talleres es bien evaluado por la mayoría de los estudiantes. Las tasas de aprobación (“muy bien preparado” y “bien preparado”) son altas para los profesores de matemáticas, lenguaje, orientación y habilidades socioemocionales. No se perciben diferencias por modalidad, percepción de desempeño de los estudiantes ni género. La distribución de respuestas por región se detalla en el anexo 2.

**Figura 21**

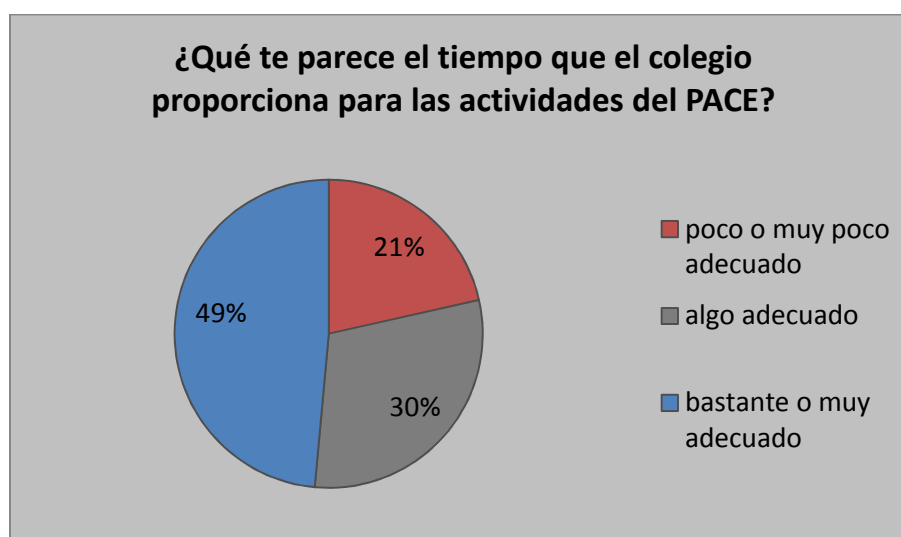


**N = 2673 estudiantes responden matemáticas; 2667 lenguaje; 2873 orientación vocacional y 2840 habilidades socioemocionales**

**Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes**

Por último, al preguntarle a los estudiantes si les parece adecuado el tiempo que el colegio proporciona a las actividades del PACE, el 49% opina que es bastante o muy adecuado, mientras que un 21% opina que es poco o muy poco adecuado.

Figura 22



N = 2914 estudiantes (95% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

## 1.6. Conclusiones encuesta a estudiantes

### Conocimiento del Programa

- Casi todos los estudiantes conocen algo del Programa. Lo conocieron en el establecimiento, y pueden conversar sus dudas con sus compañeros y sus profesores PACE, entre otros actores.
- Un 10%, aproximadamente, no conoce ni ha escuchado hablar de él.

### Deseos de acceder a la ES:

- La mayoría de los estudiantes quiere continuar con estudios superiores, ya sean estos universitarios, técnicos o de otra naturaleza (por ej. militar, artísticos, etc.)
- Los estudiantes de modalidad HC y las alumnas mujeres expresan mayor deseo de acceder a la educación universitaria. Los hombres y los estudiantes de modalidad TP muestran mayor preferencia por estudios técnicos.
- Mientras mejor es el desempeño académico del alumno, mayor es su deseo de acceder a la educación universitaria y menor es su deseo de acceder a la educación técnica.

### Expectativas de acceso y desempeño en la universidad y la vida profesional

- Los estudiantes creen que sus posibilidades de acceder a la ES aumenta si su colegio participa del PACE.
- Este aumento se percibe para todas las modalidades, en especial en educación TP y para estudiantes de ambos géneros.
- El aumento de expectativas es mayor para todos los estudiantes, independiente de si ellos creen que sus notas son menores o mayores al promedio.

- Los estudiantes no solamente piensan que tienen más posibilidades de acceder a ES, si no que, dentro de la ES, piensan que podrán acceder más a carreras universitarias y posteriormente a post grados.
- Los mayores desafíos que perciben los estudiantes en su vida universitaria son mantener buenas notas y elegir su vocación.

### **Valoración del PACE y su impacto**

- Hay un alto nivel de acuerdo entre los estudiantes de que el PACE aumenta las oportunidades de los estudiantes más desventajados o con menos oportunidades.
- Los estudiantes se sienten apoyados por sus familiares y profesores en sus planes de acceso a la ES. Se sienten menos apoyados por sus compañeros de curso y por las autoridades del establecimiento.

### **Funcionamiento del PACE**

- Un 3% de los estudiantes dice que los talleres del PACE no han empezado, mientras que un 18% declara que no sabe si han empezado o no.
- Los talleres más motivantes para los estudiantes son los de orientación y los de habilidades socioemocionales. Los menos motivantes son los de matemáticas y lenguaje.
- Mientras mejor es el desempeño académico de los estudiantes, más se motivan con los talleres, en especial matemáticas y lenguaje.

## **2. ENCUESTA PROFESORES**

### **2.1. Caracterización muestra**

Originalmente se planificó la encuesta para ser respondida por un profesor PACE por establecimiento, entendiéndose a un profesor PACE como un docente que fuera del establecimiento y que a la vez realizara los talleres del Programa. Así, se pretendía contar con 69 encuestas a docentes PACE a lo largo de las 6 regiones del piloto. No obstante, dado que la implementación se realizó de manera heterogénea en cada región y establecimiento, adaptándose a las realidades locales de cada comunidad, en algunos colegios no hubo un profesor PACE, pues la Universidad correspondiente envió a un profesor a realizar o apoyar con los talleres. En esos casos, y dado que esta encuesta es para conocer la percepción de los profesores de los colegios respecto de sus estudiantes, se optó por aplicarles la encuesta a los “profesores externos” pero no considerar sus respuestas para el análisis de resultados.

Del total de establecimientos, solamente se pudo encuestar a profesores en 51 colegios, debido a los contratiempos propios del paro de docentes que afectó al país. De 51 profesores encuestados, 8 de ellos no eran profesores del establecimiento sino “docentes PACE” que provenían de las Instituciones de Educación superior. Así, en esta sección se analizan las respuestas de 43 docentes PACE de los establecimientos, que tienen las siguientes características:

**Tabla 11: Características de los docentes PACE encuestados**

Características de los docentes		n	%
Modalidad establecimiento	Humanista científico (HC)	9	20.9%
	Técnico profesional (TP)	17	39.5%
	Polivalente (P)	17	39.5%
Género	Femenino	23	53.5%
	Masculino	20	46.5%
Región	Antofagasta	3	7.0%
	Coquimbo	4	9.3%
	Valparaíso	10	23.3%
	O'Higgins	1	2.3%
	Temuco	23	53.5%
	Metropolitana	2	4.7%
Edad	30 años o menos	8	18.6%
	31 a 40 años	9	20.9%
	41 a 50 años	13	30.2%
	más de 50 años	13	30.2%
Asignatura que enseña	Matemática	13	30.2%
	Lenguaje	16	37.2%
	Otro	14	32.6%
Taller que imparte	Matemática	13	30.2%
	Lenguaje	16	37.2%
	Habilidades socioemocionales	3	7.0%
	Orientación vocacional	11	25.6%

Fuente: Encuesta PACE a profesores

Esta encuesta se respondió en modalidad presencial, es decir que un encuestador hacía las preguntas y anotaba las respuestas del docente en un papel. Este método disminuye notablemente la no respuesta a cada pregunta. Al igual que para los estudiantes, las respuestas pueden tener deseabilidad social, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar los resultados de esta sección.

En general, los resultados de esta sección se muestran en porcentajes, valor que se debe analizar con cuidado, ya que al subdividir a la muestra de 43 docentes en sub categorías (por



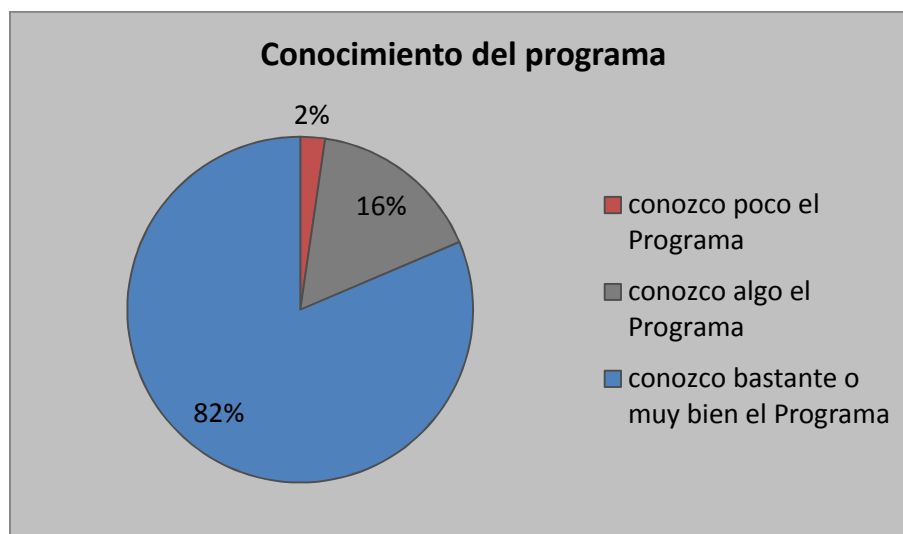
ejemplo modalidad del establecimiento), porcentajes muy grandes pueden equivaler a un número pequeño de profesores.

## 2.2. Conocimiento del Programa

En esta sección se muestra el nivel de conocimiento que tienen los profesores del Programa, entendiéndose a si conocen los objetivos, beneficios, reglas e implicancias del PACE.

Como se puede ver en la Figura 23, todos los profesores declaran conocer al menos un poco el programa. La mayoría (el 82%) declara que lo conoce bastante o mucho.

Figura 23

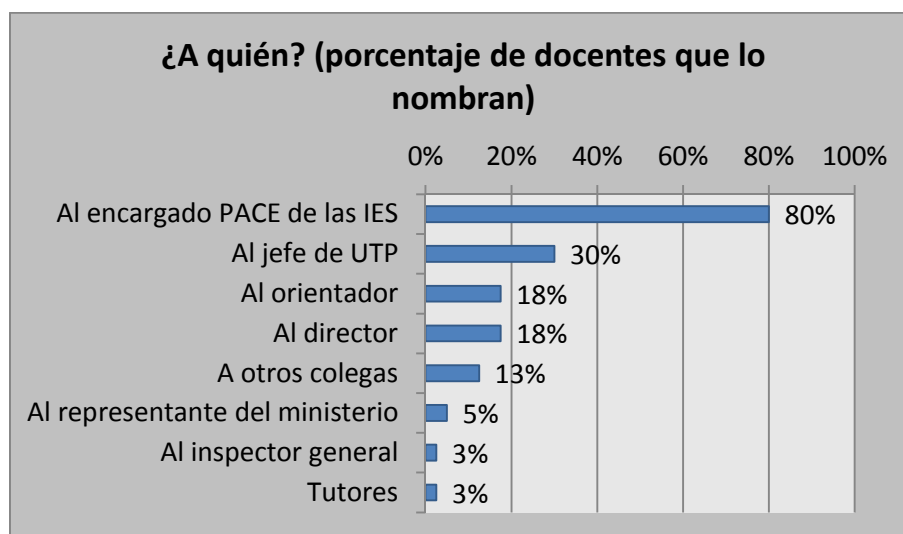


N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Además, el 93% de los profesores siente que tiene a quién plantearle sus dudas. Al preguntarles con quién suelen conversar sus dudas, los actores más nombrados fueron los encargados PACE en las IES y el jefe UTP.

Figura 24



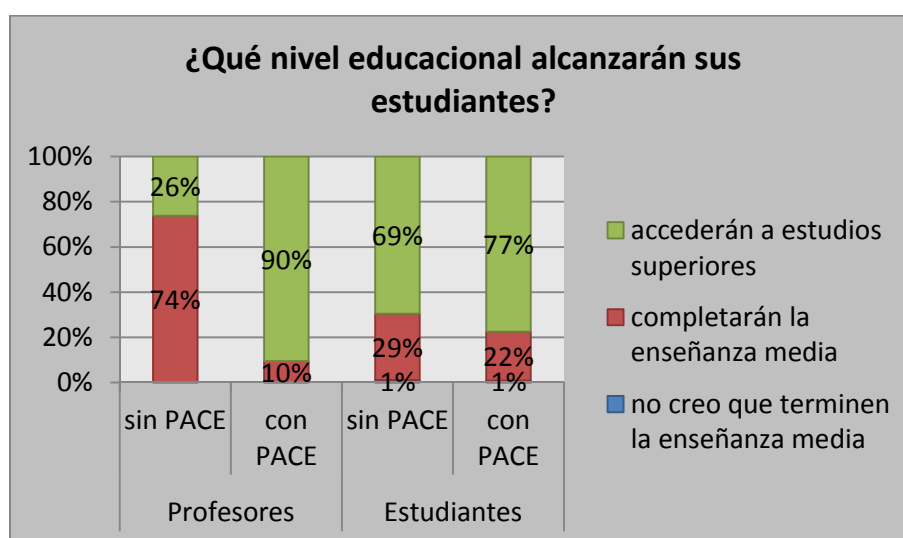
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

### 2.3. Expectativas respecto de los estudiantes

Uno de los objetivos de esta encuesta fue indagar en las expectativas que los profesores tienen respecto de sus estudiantes, y sobre su capacidad para acceder a estudios de educación superior. Es relevante también conocer qué desafíos perciben los profesores que pueden enfrentar sus estudiantes en la ES, así como también cómo ven los profesores la relación y apoyo de sus estudiantes con sus familias y entornos.

Se le preguntó a los profesores qué nivel académico creían que alcanzarían sus estudiantes si su colegio no participara del PACE, y qué nivel académico alcanzarían los mismos si es que el colegio sí participara (el mismo ejercicio que se realizó en la encuesta a estudiantes). Los resultados se pueden ver en la Figura 25, donde además se comparan sus respuestas con las obtenidas por los estudiantes. Se observa de esta figura que los profesores tienen menores expectativas que los estudiantes en un caso sin PACE (los profesores creen que, sin PACE, el 74% de sus estudiantes no podría acceder a la ES, versus el 30% de los estudiantes que creen lo mismo). Sin embargo, el aumento de expectativas es mayor para los profesores que para los estudiantes cuando se ponen en el caso de que el establecimiento sí participa del PACE

Figura 25

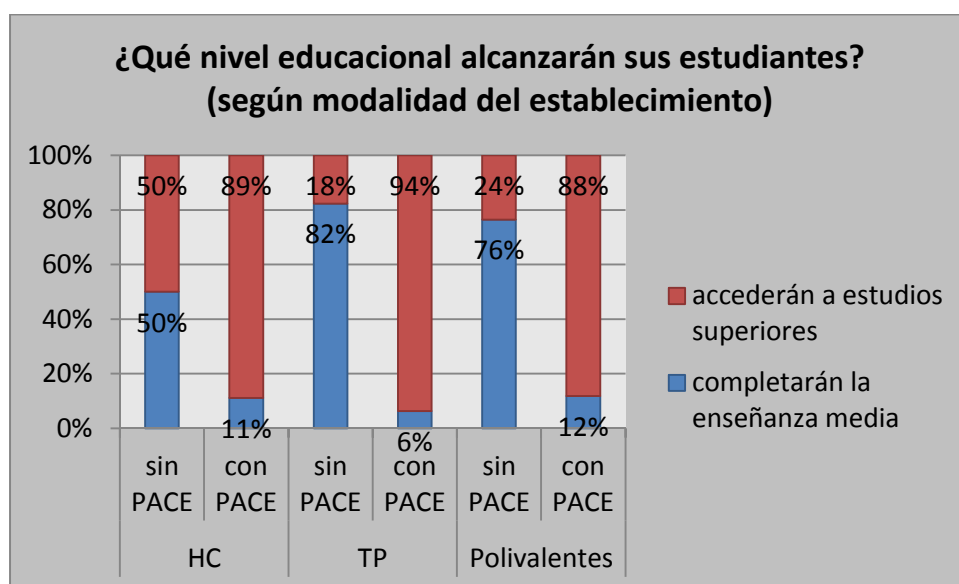


N = 42 profesores (98% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

La Figura 26 muestra cómo se distribuyen las respuestas de las expectativas de los docentes, separados por la modalidad de su escuela. En primer lugar, esta figura muestra que los profesores tienen bajas expectativas respecto del nivel académico que alcanzarán sus estudiantes para todas las modalidades. Por ejemplo, en los colegios HC, la mitad de los profesores creen que si su colegio no fuera PACE, sus estudiantes no terminarían una carrera en la ES. Este valor es de 82% para los profesores de colegios TP, y de 76% para los profesores de colegios polivalentes.

Figura 26



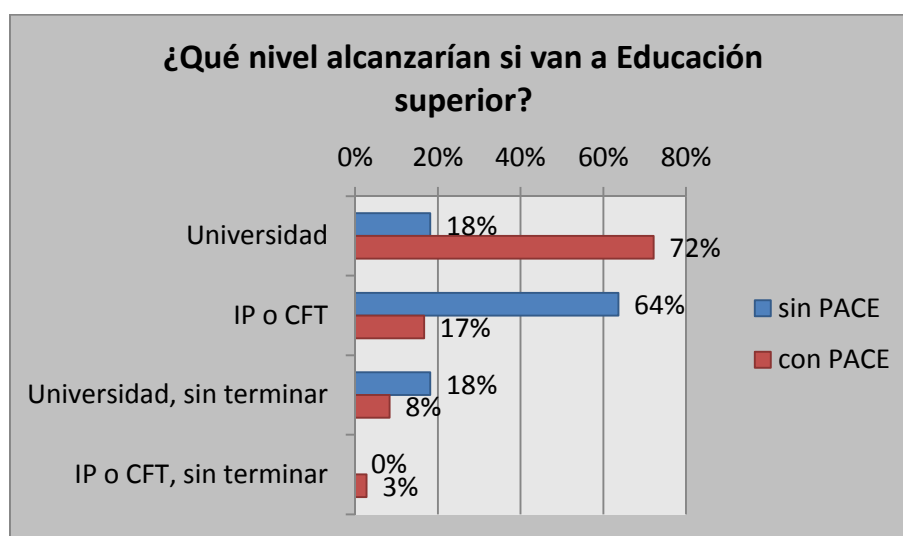
N = 42 profesores (98% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Cuando se ponen en el caso que el colegio sí participa del PACE, las expectativas crecen significativamente para todos los profesores, ya sea en modalidad HC, TP o polivalente. En efecto, los profesores en estas 3 modalidades creen que la mayoría de sus estudiantes accederán a estudios superiores gracias al PACE. Este aumento en las expectativas es más fuerte para profesores de establecimientos TP y Polivalentes. Por ejemplo, el 82% de los profesores de colegios TP piensa que sin el PACE sus estudiantes no accederá a estudios superiores. Sin embargo este número baja a 6% cuando se ponen en el caso que sus estudiantes sí participarán del PACE.

No solamente se piensa que accederán a estudios en la educación superior, sino que, como muestra la Figura 27, los docentes creen muchos estudiantes podrán alcanzar más estudios universitarios si el colegio participa del PACE.

Figura 27

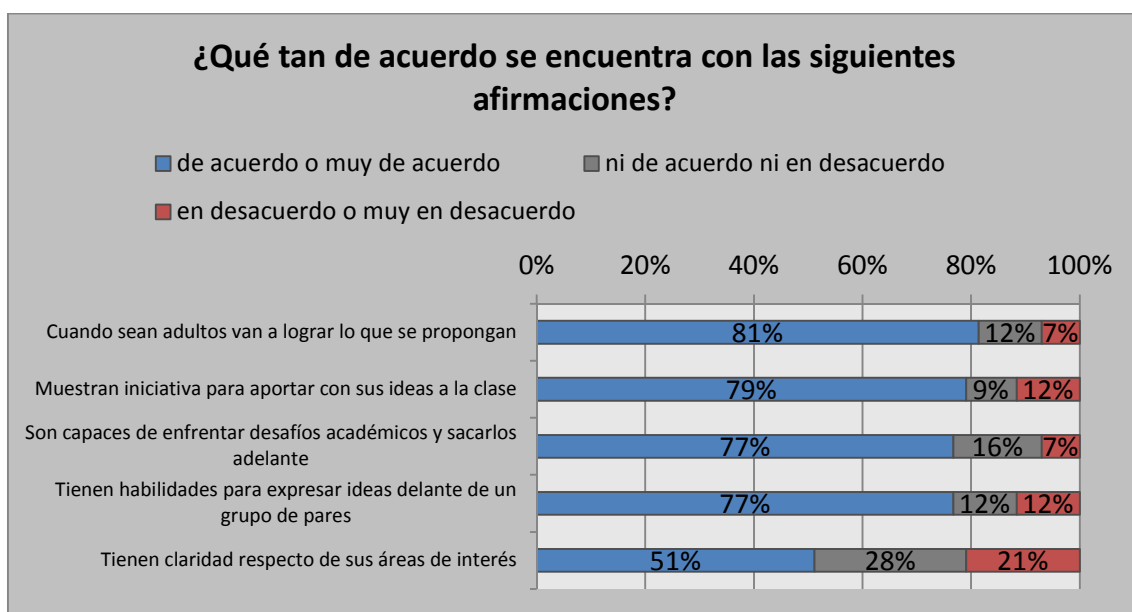


N = 11 profesores sin PACE, 36 profesores con PACE

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

La Figura 28 muestra una serie de afirmaciones respecto de las capacidades de los estudiantes, con las cuales los docentes tenían que indicar su grado de acuerdo. En este caso, la mayoría de los docentes mostró alto grado de acuerdo (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”) con frases como “cuando sean adultos van a lograr lo que se propongan”, “son capaces de enfrentar desafíos académicos y sacarlos adelante”, “tienen habilidades para expresar ideas delante de un grupo de pares” y “muestran iniciativa para aportar con sus ideas a la clase”. La expresión que tuvo menor porcentaje de acuerdo (51% de acuerdo) fue “tienen claridad respecto de sus áreas de interés”.

Figura 28

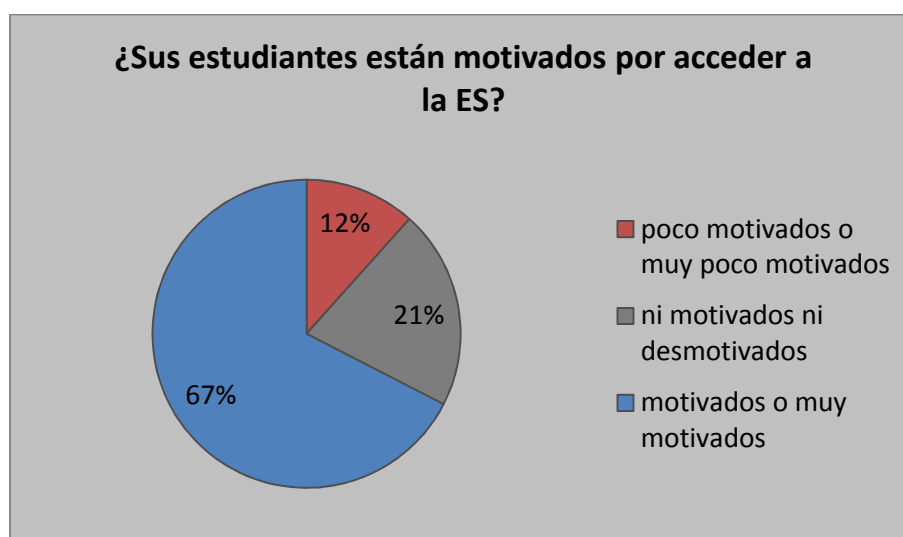


N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

En general, los profesores perciben que sus estudiantes están “muy motivados” o “motivados” con acceder a la educación superior (Figura 29). Cuando se le preguntó a los profesores cuáles serían los desafíos más grandes que tendrían que afrontar los estudiantes que logren acceder a alguna IES (Figura 30), los desafíos más nombrados fue el mantener buenas notas (mencionado el 44% de las veces como el desafío más importante) y el poder escoger su vocación (mencionado el 40% de las veces como el desafío más importante).

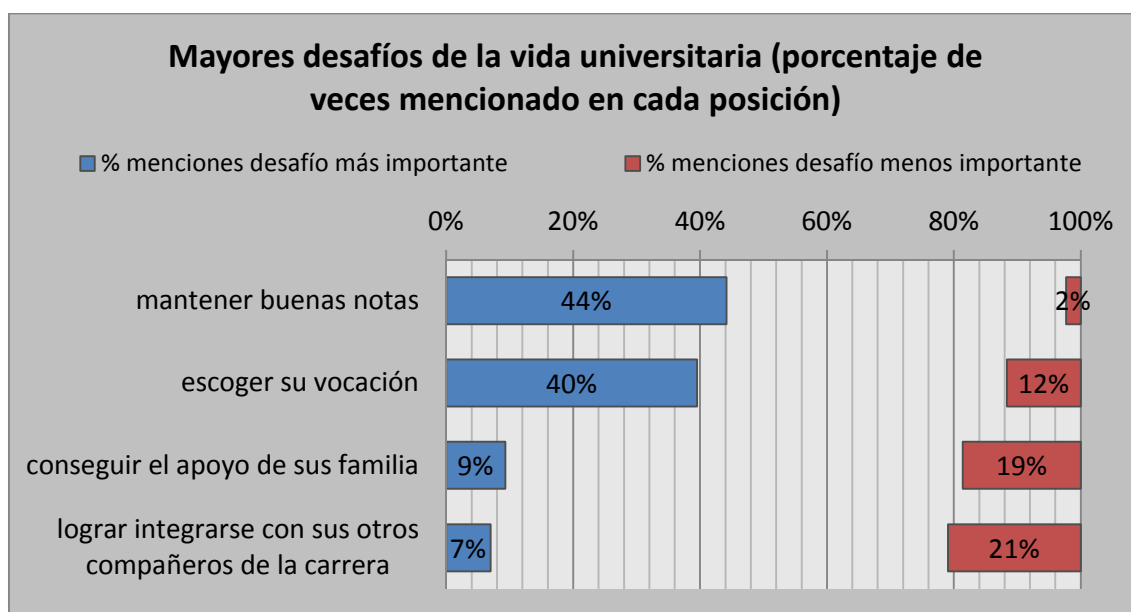
Figura 29



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Figura 30



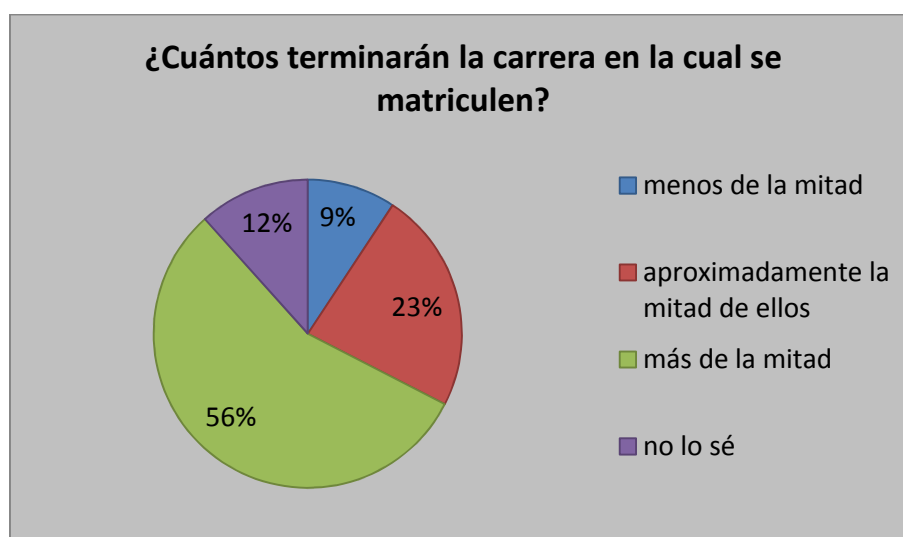
N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Respecto de la percepción que tienen los docentes de las capacidades de sus estudiantes, se les preguntó cuántos de sus estudiantes que logren acceder a la educación superior podrán terminar sus carreras, cuánto se demorarán y cómo les irá en su vida profesional.

La mayoría de los docentes (56%) piensa que la mitad o más de la mitad de sus estudiantes matriculados en alguna IES podrán terminar sus carreras. Un 23% de los docentes piensa que menos de la mitad de sus estudiantes podrán terminar la carrera en la que se matriculen.

Figura 31

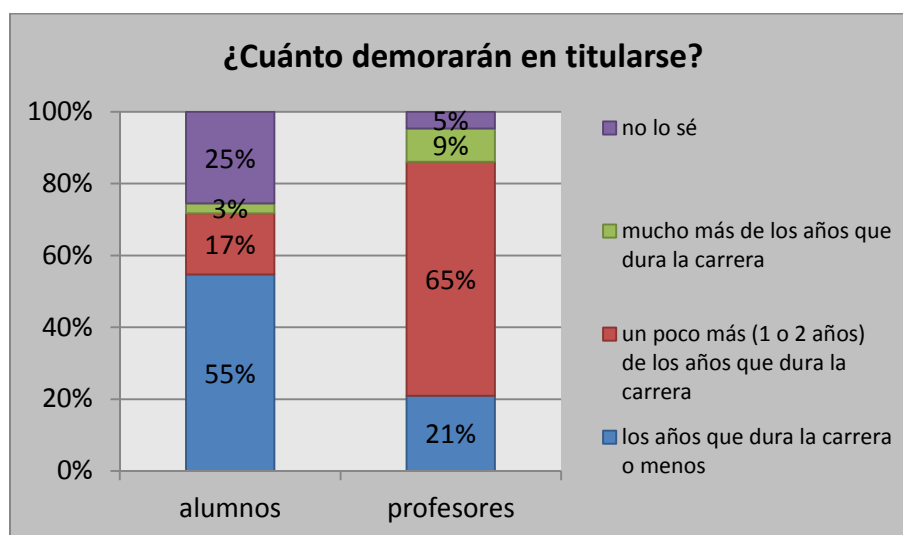


N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

En la Figura 32 y la Figura 33 se comparan las respuestas de estudiantes y profesores ante las preguntas “¿cuánto demorarán los estudiantes en titularse?” y “¿cuánto demorarán en encontrar trabajo?”. Como se puede observar, las percepciones de los profesores suelen ser diferentes a las de los estudiantes. En primer lugar, los profesores creen que los estudiantes se demorarán más en terminar sus estudios. Por otro lado, tienen también una peor expectativa respecto de cuánto se demorarán sus estudiantes en encontrar un trabajo.

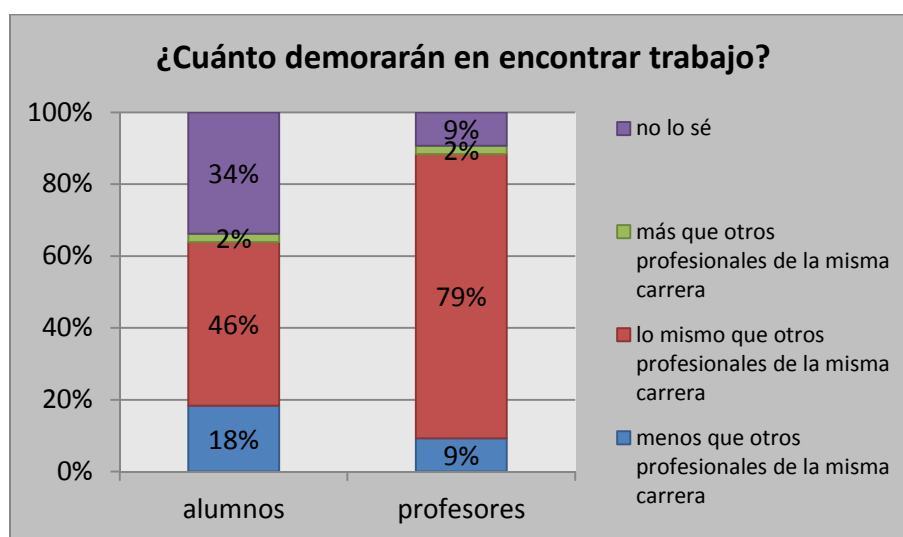
Figura 32



N = 43 profesores y 3849 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Figura 33



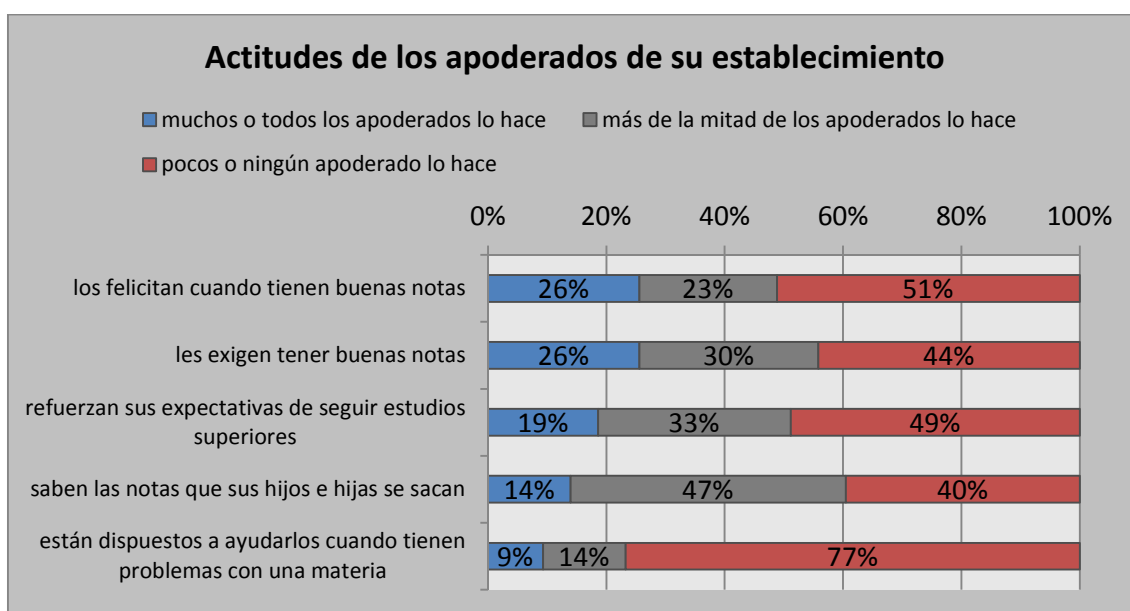
N = 43 profesores y 3849 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Por último, se incluye una serie de preguntas sobre cómo perciben los docentes que se comportan los apoderados de sus establecimientos. Las afirmaciones de la Figura 34 y su porcentaje de acuerdo muestran que, en general, los docentes no creen que muchos apoderados feliciten a sus pupilos, o estén al tanto de sus notas, ni están dispuestos a ayudarlos o apoyarlos en sus expectativas de educación superior, juicio fuertemente anclado en la cultura docente de establecimientos educativos de más alta vulnerabilidad como es relevado en diversos estudios.

De esta figura se desprende que los profesores no perciben demasiado apoyo de parte de los apoderados. Por ejemplo, un porcentaje cercano a la mitad piensa que los apoderados casi nunca o nunca felicitan a sus pupilos por sus notas, ni les exigen tener buenas notas, o refuerzan sus expectativas de seguir estudios superiores.

Figura 34



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

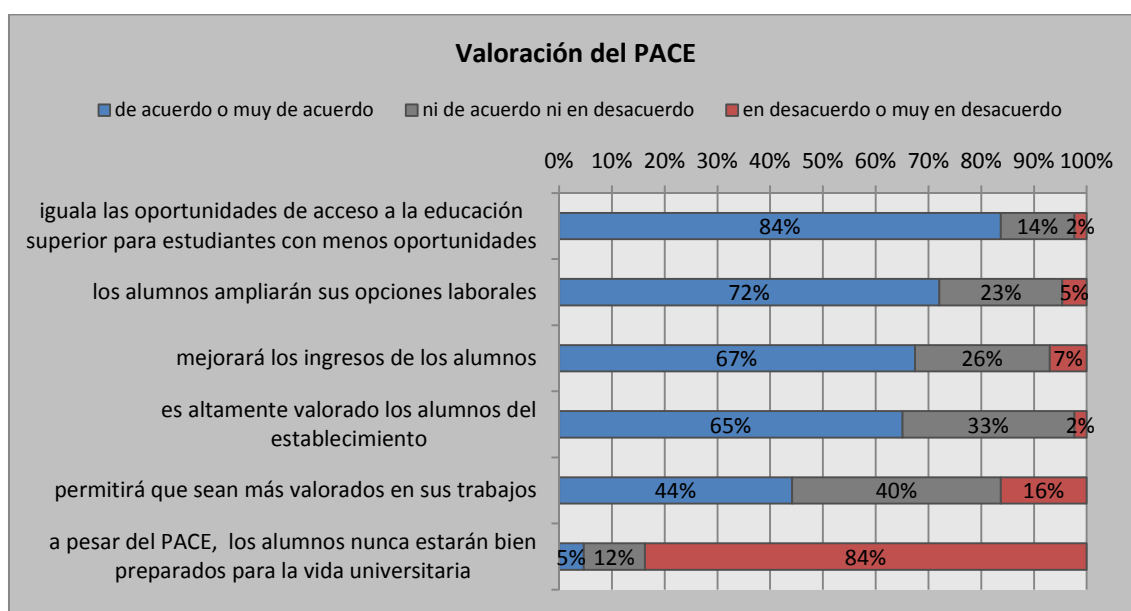
#### 2.4. Valoración del Programa y su impacto

A continuación se recoge información sobre la valoración que tienen los docentes del Programa.

La Figura 35 contiene una serie de afirmaciones sobre el PACE y su impacto. Las afirmaciones con más porcentaje de acuerdo (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”) son “el PACE iguala las oportunidades de acceso a la educación superior para estudiante con menos oportunidades”, “los estudiantes ampliarán sus elecciones laborales” y “El PACE mejorará los ingresos de los estudiantes”. La afirmación con menor porcentaje de acuerdo es “a pesar del PACE, los estudiantes nunca estarán bien preparados para la vida universitaria” y “el PACE permitirá que los estudiantes sean más valorados en sus trabajos”.



**Figura 35**

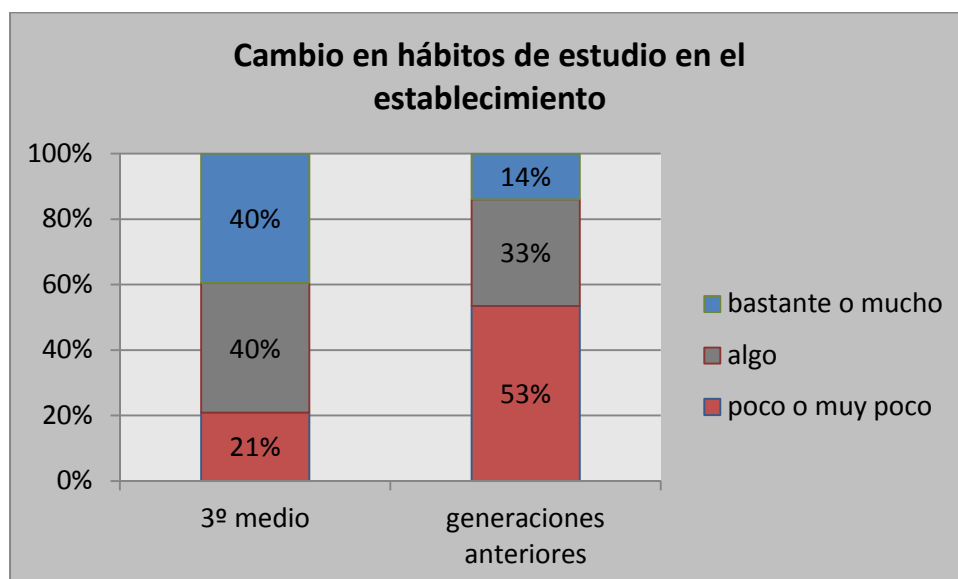


N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Además de mostrar un alto grado de acuerdo con las afirmaciones, el 40% de los docentes cree que los estudiantes de 3º Medio mejorarán sus hábitos de estudio bastante o mucho (40%). Respecto de generaciones menores, se preguntó a los docentes si el PACE ha afectado los hábitos de estudios de generaciones menores a 3º Medio, ante lo cual las respuestas son en su mayoría, “poco o muy poco” (53%).

**Figura 36**



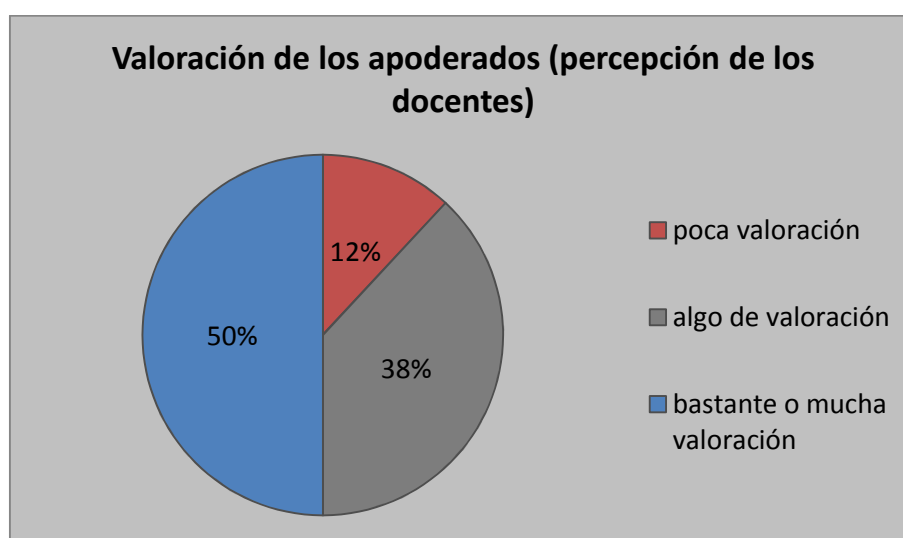
N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Respecto de la valoración de los apoderados (Figura 37), la mitad de los profesores cree que el programa es bastante o altamente valorado por los apoderados. Muchos profesores opinaron,

sin embargo, que el nivel de información que se les entregaba a los apoderados no era suficiente.

**Figura 37**

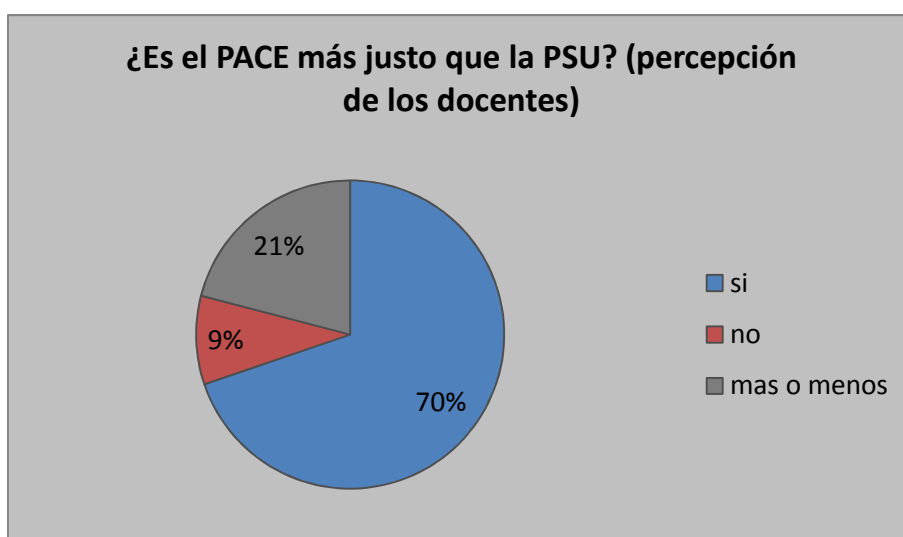


N = 42 profesores (98% del total)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Por último, se quiso saber si los profesores consideraban que el sistema de acceso a la educación superior propuesto por el PACE era menos o más justo que la PSU. Aquí los docentes pudieron comentar libremente, lo que dio lugar a una serie de opiniones variadas: la mayoría opinaba que así era, debido a que el PACE beneficiaba el mérito y daba más oportunidades a estudiantes vulnerables con talento académico. Algunos docentes comentaron en esta instancia, sin embargo, que ambos sistemas eran injustos.

**Figura 38**



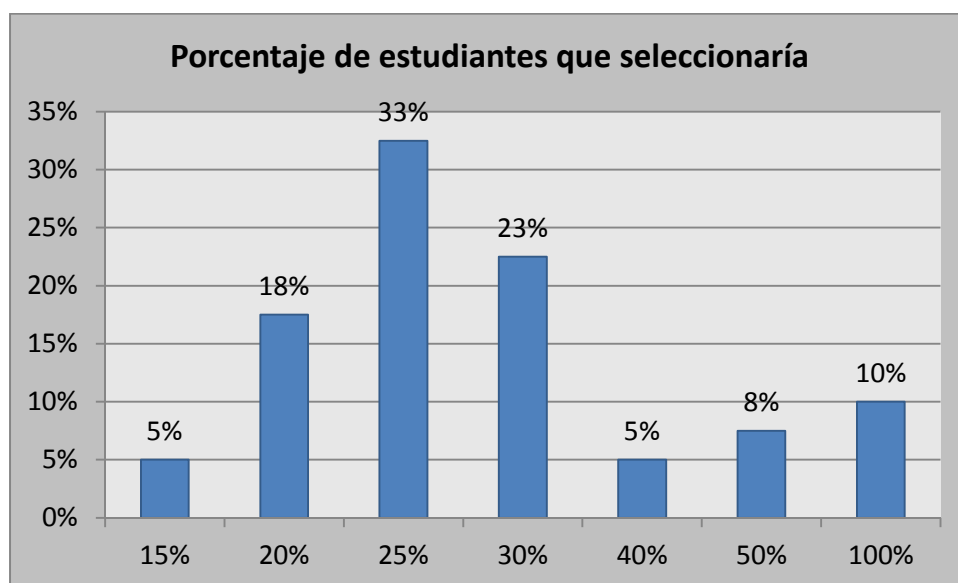
N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Adicionalmente, se les preguntó qué porcentaje de estudiantes con las mejores notas sería mejor aceptar para el acceso inmediato y sin PSU a la educación superior. Las respuestas se

grafican en la Figura 39, donde se puede apreciar que más de la mitad de los docentes seleccionaría entre un 20% y un 30%.

**Figura 39**



N = 40 profesores (93% del total)

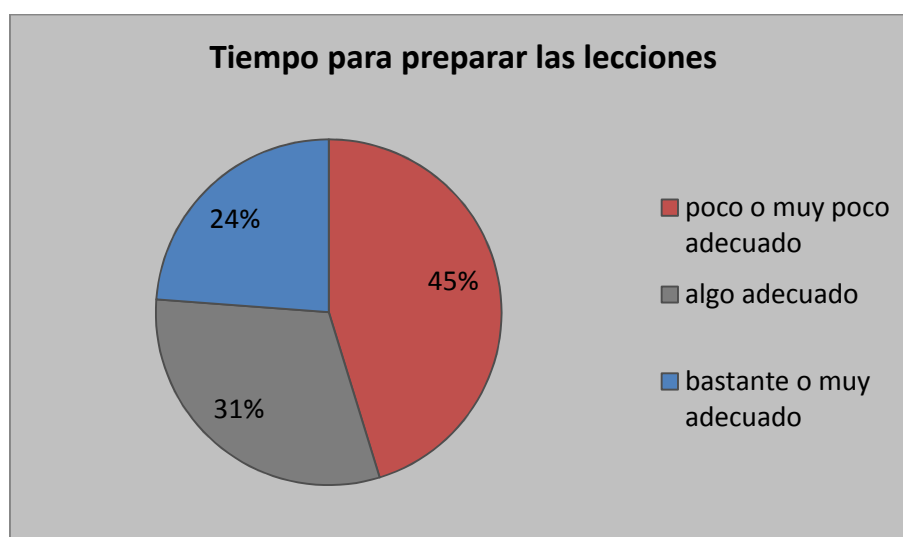
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

## 2.5. Preguntas de funcionamiento

Esta sección describe aspectos y opiniones del funcionamiento de los talleres PACE a la fecha de la encuesta. De los 43 profesores, el 72% dijo que los talleres ya habían comenzado a funcionar. Un 2% de los profesores dijo que los talleres no habían comenzado, y un 26% dijo que no sabía. Todos los profesores que respondieron “no” o “no lo sé” son de establecimientos en la 9na región.

Respecto del tiempo con que cuentan los docentes para preparar las lecciones, un 45% de ellos cree que es poco o muy poco adecuado, versus un 24% que cree que es bastante o muy adecuado. Las distribuciones regionales de esta pregunta se detallan en el anexo 3.

Figura 40

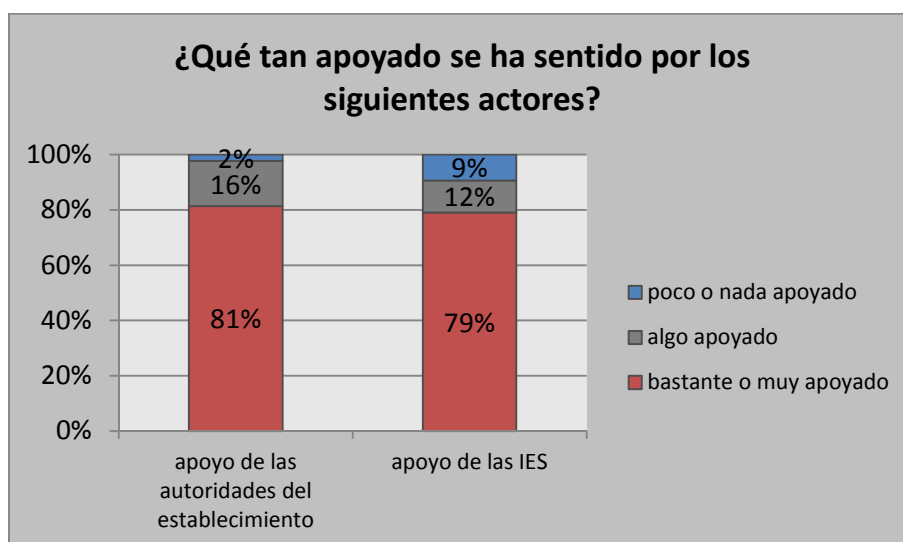


N = 42 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

En cuanto al apoyo que los docentes han percibido de parte de las autoridades de sus establecimientos y de parte de las instituciones de educación superior, se puede ver que este es generalmente alto (“muy apoyado” y “bastante apoyado”). Las distribuciones regionales de esta pregunta se detallan en el anexo 3.

Figura 41



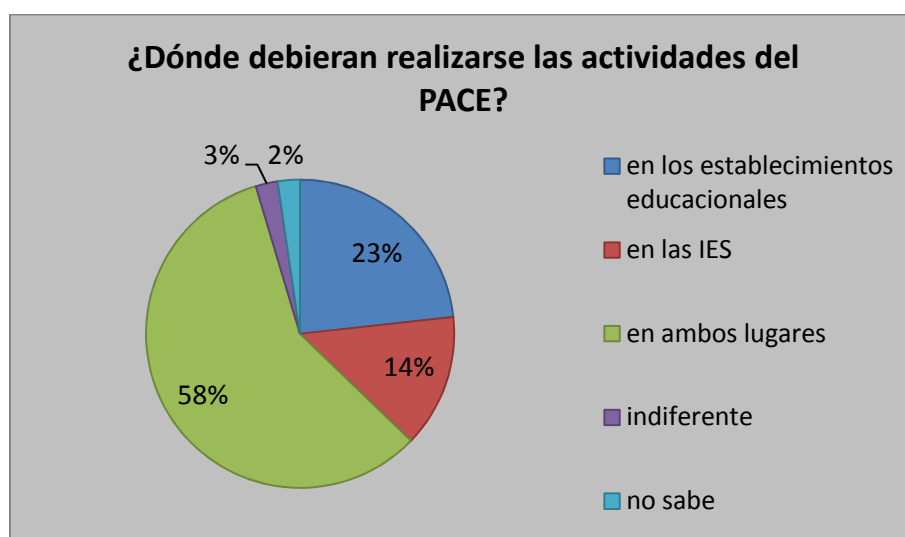
N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Por último, se muestran los resultados a algunas preguntas respecto de la hora y lugar idóneas para realizar las actividades del PACE.

La Figura 42 muestra los lugares que los profesores señalaron como más idóneos para realizar las actividades del Programa. Aunque el 23% preferiría hacer todas las actividades en el establecimiento, la mayoría piensa que es bueno alternar entre establecimiento y universidad.

Figura 42

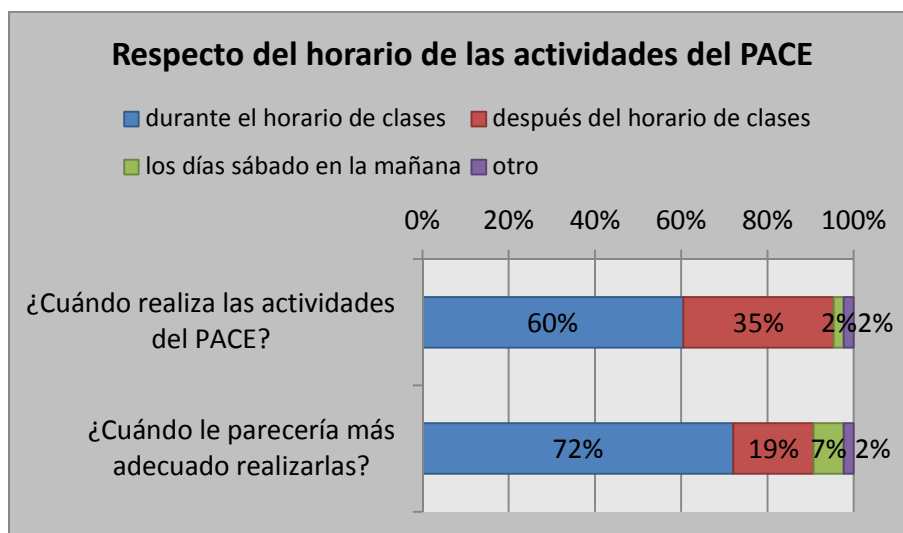


N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

En cuanto al tiempo para los talleres, la mayoría de los docentes realiza sus actividades durante el horario de clases. Según la Figura 43, la mayoría de los profesores preferirían que los talleres ocurrieran en el horario de clases. Las distribuciones regionales de esta pregunta se detallan en el anexo 3.

Figura 43



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

## 2.6. Conclusiones encuesta a docentes

### Conocimiento

- Todos los profesores encuestados conocen el Programa en alguna medida. Generalmente resuelven sus dudas con el encargado PACE de las IES, o con el Jefe UTP.

### **Expectativas de acceso y desempeño de sus estudiantes en la universidad y la vida profesional**

- La mayoría de los profesores cree que sus estudiantes no podrá acceder a educación superior sin el PACE. Además, los profesores tienen peores expectativas que sus estudiantes respecto de cuánto se demorarán en terminar sus carreras, quienes logren acceder a la ES.
- Los profesores aumentan significativamente sus expectativas dado que el colegio participa del PACE. No solamente creen que con el PACE la mayoría de sus estudiantes podrá acceder a la ES, si no que dentro de ES creen que sus estudiantes obtendrán en su mayoría títulos universitarios.
- Para los profesores, los mayores desafíos que tendrán que enfrentar sus estudiantes en la universidad será conseguir buenas notas, escoger su vocación y conseguir el apoyo de sus familias.
- Los profesores opinan que los apoderados de sus estudiantes no están muy involucrados con el desempeño académico ni las notas que se sacan sus hijos

### **Valoración del programa e impacto**

- Los profesores en general valoran el programa y lo ven como una oportunidad para estudiantes desventajados.
- La mayoría cree que ayudará a aumentar los hábitos de estudios de sus estudiantes de 3º Medio y de generaciones más jóvenes también.
- La mayoría aumentaría el porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior.

### **Funcionamiento del PACE**

- Existe un desconocimiento entre los profesores de la novena región respecto del estado de inicio de los talleres PACE. Su visión crítica también resalta, como se vio en el análisis cualitativo.
- Los profesores perciben como alto el nivel de apoyo que reciben de las autoridades del ministerio y de las IES, sin embargo consideran que el tiempo con que cuentan para preparar lecciones es inadecuado.

## **IV. CONCLUSIONES**

A continuación se enumeran aspectos considerados positivos y negativos por esos actores, en relación al Programa, encontrados tras su primera aplicación piloto y que emanan del análisis de focus groups, entrevistas y encuestas a estudiantes y profesores. Estos aspectos son, por un lado, producto de gestiones propias del Programa, pero en algunos casos también se deben al escenario y la oportunidad en la cual se desarrolla el PACE, a características de los estudiantes, de los profesores, y de la comunidad educativa.

La sección siguiente, toma estos aspectos positivos y negativos para entregar recomendaciones para las futuras implementaciones del PACE.

### **1. Aspectos positivos**

Un primer aspecto positivo del programa, recalado por todos los actores que participaron de los focus groups y entrevistas, es que se hace cargo del desarrollo socioemocional y vocacional de los estudiantes, entregándoles herramientas a través de talleres y de la figura del orientador de sus colegios. Estos aspectos generalmente son dejados de lado en otros programas de política pública, sin embargo han sido reconocidos en esta instancia como muy importantes para el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, el PACE también potencia el rol del orientador al interior del establecimiento, lo que permite sumarlo como aliado en las estrategias del Programa. La encuesta a estudiantes refuerza la valoración de esta instancia.

Otro aspecto positivo mencionado por todos los actores es la idea de equidad que trae el PACE, permitiendo a la comunidad más vulnerable o desventajada el acceso no solamente a la educación superior, ES, sino a una serie de oportunidades y talleres que serán beneficiosos para todos los estudiantes.

De las encuestas a estudiantes, se perciben dos elementos positivos. En primer lugar, se puede apreciar que las expectativas de los estudiantes respecto de acceder a la educación superior aumentan bastante gracias al programa. Esto es así para estudiantes de modalidad Técnico Profesional, TP y Humanista Científico, HC, para hombres y mujeres, y para estudiantes de notas altas, promedio, y bajas. No solamente aumentan las expectativas de acceder a la educación superior, sino que además, dentro de la educación superior, aumentan las expectativas de acceso a carreras universitarias. En segundo lugar y en esta misma línea, los estudiantes que estudian en modalidad Técnico Profesional ven una ampliación en sus posibilidades académicas, debido a que ahora gracias al PACE pueden acceder a carreras en universidades a pesar de sus estudios en la educación media y a sus puntajes en la PSU.

La encuesta a estudiantes muestra también que, en general, los estudiantes de los establecimientos piloto tienen altas expectativas en ellos mismos. Esta información se ve en que la mayoría de los estudiantes desea continuar con estudios de educación superior, independiente de si su establecimiento pertenece o no al PACE. Estas altas expectativas constituyen un escenario positivo para el PACE, pues muestran que las creencias y deseos de los estudiantes están alineadas con los objetivos del Programa.

Desde el punto de vista del diseño del Programa, encontramos que los objetivos del PACE también están alineados con los desafíos que los estudiantes esperan encontrar en su acceso a la educación superior. Según se desprende de la encuesta a estudiantes y profesores,

mantener buenas notas en la educación superior, y elegir correctamente su vocación son percibidos como los dos desafíos más difíciles que enfrentarán los estudiantes que accedan a la ES. En ese sentido, el diseño del Programa está planteado justamente en línea con estos aspectos, lo que lo hace un Programa adecuado para acompañar a los estudiantes durante su acceso a la educación superior.

Otro aspecto positivo del Programa es que permite un mejor vínculo entre establecimientos educacionales e Instituciones de Educación superior. Este vínculo es valioso pues permite en primer lugar que los estudiantes conozcan ambientes de educación superior y se motiven con la posibilidad de continuar estudiando después del colegio, y en segundo lugar porque ha permitido a las instituciones de educación superior, IES, conocer mejor la realidad de los colegios. En ese sentido, es muy valioso para las universidades poder conocer cómo se administran los establecimientos, en términos de recursos y de tiempo, y cómo se desarrollan las clases, las interacciones con los estudiantes y con distintos miembros de la comunidad escolar. Esto les dará insumos a las IES para formar profesionales del área de la educación más íntegros y con más herramientas para desenvolverse adecuadamente en los colegios.

Por último, tanto los colegios como las IES ven en el PACE una oportunidad para mejorar sus tasas de matrícula y de retención. Los establecimientos educacionales consideran que el PACE los distinguirá dentro de sus comunidades como un colegio especial y que brinda más oportunidades, lo que hará que aumenten no solamente sus tasas de matrícula, sino que además ayudará a disminuir la deserción escolar al interior del establecimiento. Las IES, por otro lado, han expresado en las entrevistas que uno de los principales problemas con que se enfrentan, la deserción de estudiantes desmotivados en 2º año, podría verse menguado gracias a el acompañamiento del PACE.

## **2. Aspectos negativos**

La mayoría de los aspectos negativos que salieron a la luz en este estudio guardan relación con algunos elementos del diseño mismo del programa, con la estrategia comunicacional del mismo, y con elementos específicos de la implementación piloto 2014.

Un resultado de los focus groups y entrevistas es que el PACE es percibido principalmente como un programa que hará entrar a los mejores estudiantes de la clase a la educación superior. A pesar de que este efectivamente es uno de los elementos distintivos del PACE, suele ser percibido como el único aspecto relevante del programa, por la mayoría de los actores de la comunidad escolar. En ese sentido, el PACE se ha percibido como una carrera entre los estudiantes por estar dentro del 15% mejor. Esto es sobretodo percibido así este año, en que la implementación fue en 3º Medio, y los estudiantes sienten que a estas alturas de la enseñanza media es poco lo que pueden hacer por cambiar su lugar en la distribución de notas de su generación.

Por lo mismo, y esto fue mencionado por varios actores del estudio, existe la creencia de que el PACE, a pesar de que se supone que ayuda a todos los estudiantes de 3º Medio, no logra motivar a los estudiantes de peores notas. Estos estudiantes creen que es muy difícil que se encuentren dentro del 15% con mejores notas, lo que hace que no se motiven con los talleres de matemáticas y lenguaje, o no participen de las actividades en aquellas regiones en que el PACE es voluntario. Si bien las encuestas mostraron que las expectativas de acceso a la ES es mayor para todos los estudiantes, sin importar su desempeño académico, sí se observa que



son los estudiantes de mejor desempeño auto percibido quienes mayores expectativas tienen, y quienes más valoran el programa. En ese sentido, no se puede obviar las opiniones vertidas en los focus groups, que apuntan a que el PACE beneficia más a los alumnos de mejor rendimiento.

En ese sentido, es importante trabajar con las expectativas de los profesores dentro de los establecimientos. Uno de los resultados de las encuestas muestra que aunque los estudiantes están motivados con acceder a la educación superior y creen que serán capaces de lograrlo, sus profesores tienen expectativas menos optimistas y muchas veces creen que sus estudiantes sólo podrán terminar la educación media. Si los profesores de los estudiantes no tienen altas expectativas de ellos, es difícil que les otorguen el apoyo necesario para ayudarlos a alcanzar sus metas de estudios superiores.

El PACE también tuvo, en algunas regiones del piloto, problemas para motivar a todos los estudiantes con los talleres de matemáticas y lenguaje, quienes encuentran que los talleres son monótonos y poco estimulantes. Un elemento que salió a relucir en los focus groups es la alta expectativa que tenían los estudiantes de participar de actividades universitarias, las cuales eran percibidas como tremendamente estimulantes. Encontrarse con clases expositivas, que en muchas veces eran incapaces de distinguir de sus clases regulares, constituyó una decepción para la mayoría de los estudiantes. En este sentido existe una serie de expectativas no satisfechas entre los estudiantes, originadas principalmente en la falta de comunicación. En efecto, el Programa debiera ser capaz de transmitir a la comunidad escolar y a los estudiantes cómo será la dinámica de los talleres, el grado de esfuerzo y de constancia que se necesita, y necesita calibrar las expectativas de los estudiantes para que después no se decepcionen.

También existen expectativas no satisfechas en algunos docentes de los establecimientos, quienes esperaban participar en conjunto con las universidades y adquirir novedosas herramientas metodológicas y pedagógicas para desarrollar talleres novedosos que ayudaran a sus estudiantes. En la práctica, se encontraron con que algunos de los talleres eran “más de lo mismo”, con que la ayuda de los profesores de la universidad no tenía las características que ellos esperaban.

Uno de los aspectos más presentes en el desarrollo del estudio fue la falta generalizada de información sobre el programa que experimentan los estudiantes, profesores, directores y en general toda la comunidad escolar. A nivel de gestión del establecimiento, no existe certeza de cómo se procederá con la implementación de los talleres el próximo año. Esta preocupación fue expresada por profesores y por directores en los focus groups, y representa un problema mayor para su propia gestión, pues ellos necesitan tiempo para planificar el año escolar, las mallas de cada curso, los recursos humanos y los contenidos. Al momento de los focus groups (noviembre) los establecimientos aún no tenían la información que necesitaban para planificar el año escolar 2015.

Esta sensación de desinformación se ve acentuada por el hecho de que a los actores de la comunidad escolar no les es claro cómo se comunican las diferentes instituciones del PACE. Aunque los estudiantes y profesores declaran que hay muchas personas a las que les pueden plantear sus dudas (y muy buena disposición de toda la comunidad para colaborar), ninguna puede efectivamente responderlas. No queda claro quién es responsable de la

implementación del plan en los colegios (si son las IES o el Ministerio), y tampoco es claro el rol que cumplen las SEREMIAS.

También existe un desconocimiento del PACE en las familias de los estudiantes del programa, en los sostenedores y en colegios que no están participando actualmente del PACE. A pesar de que está dentro del espíritu del PACE lograr comunicarse con toda la comunidad escolar, motivar a las familias y posicionarse entre los estudiantes vulnerables, no está logrando comunicar esta idea a estos actores relevantes. En efecto, en los focus groups se evidenció que apoderados, sostenedores y estudiantes de Centros de Estudiantes de colegios no PACE no están correctamente informados del Programa.

Un aspecto que los actores perciben como negativo es la flexibilidad del programa. El hecho de que cada establecimiento y IES adecúe la implementación de acuerdo a las circunstancias y realidades de la comunidad (lo que como principio es valoradora), pero que sumado con la generalizada falta de información, ha resultado en que no existe una idea de orden ni dirección del PACE. Un ejemplo de esta situación es el hecho de que los talleres sean de carácter voluntario en algunas regiones, lo que no se alinea con la idea de inclusión y equitatividad del Programa, pues deja oportunidades de auto marginación para los estudiantes menos motivados y de peores notas.

Por último, algunos actores del colegio han mencionado que, a pesar de las instancias participativas al comienzo del diseño del Programa, la Universidad terminó de implementar el programa de manera unilateral, perdiéndose la idea de participación vinculante.

## **V. RECOMENDACIONES**

### **1. Recomendaciones de implementación**

#### **1) Comenzar la implementación en establecimientos el año anterior a que los estudiantes empiecen a asistir a los talleres**

Los establecimientos comienzan a planificar el año escolar con mucha anterioridad a marzo. Así, necesitan contar con el tiempo adecuado para armar mallas de contenidos, conseguir profesores y hacer mejoras y modificaciones en caso de que sea necesario. Si una generación comienza a participar del PACE, es recomendable que el colegio esté en conocimiento el año anterior (noviembre).

#### **2) Favorecer la implementación en 1º Medio**

Cuando el Programa se implementa en 3º Medio, los estudiantes y sus profesores creen que no pueden cambiar ya sus notas. Esto, debido a la percepción de que el atributo más importante del PACE es el acceso a la ES, hace que los estudiantes con notas bajas no se motiven por participar. Además de lo anterior, el aporte en términos de competencias y capacidades en los estudiantes, de las clases y los talleres puede ser amplificado contando con más tiempo para su desarrollo.

#### **3) Considerar al orientador como un aliado del programa y potenciar su participación en los establecimientos**

Según la información recogida, el orientador es uno de los actores más claramente motivados con el programa, debido a que este lo interpela como actor educativo ya que aborda un tema que es parte de su dominio profesional. De esta forma este actor puede ser considerado como un aliado del programa, lo que puede facilitar y potenciar ciertos procesos.

Así mismo, la figura del orientador es una clave para transmitir los elementos de orientación vocacional y de apoyo socioemocional a los estudiantes del Programa, que como se vio, es uno de sus mayores aportes y atractivos.

#### **4) Generar instancias programáticas que aborden las expectativas docentes respecto a sus estudiantes**

Es importante que el programa define explícitamente una línea de trabajo que aborde las expectativas docentes respecto a las potencialidades y posibilidades de acceder a la ES de sus estudiantes. Una posibilidad es difundir más con ellos los resultados positivos del programa, los logros de estudiantes que hoy ya están en la ES, o estrategias que han mostrado ser efectivas en el tránsito de la educación secundaria a la superior.

Estas instancias tendrían como finalidad trabajar las expectativas que los profesores tienen de sus estudiantes, los que los ayudaría a apoyarlos en sus deseos de continuar con estudios superiores.

#### **5) Transparentar los mecanismos definitivos y detallados de quiénes accederán a la educación superior**

Genera confusión en los estudiantes y profesores el hecho de no conocer todas las reglas y excepciones para el acceso a la educación superior. Se recomienda transmitir esta información de la manera más clara e inequívoca posible, cuanto antes.

#### **6) Potenciar el rol de las SEREMIAS**

Lo que implica comunicar a los establecimientos sobre este rol e incorporarlos a todas las prácticas al interior del establecimiento. También implica planificar cuál será el rol que jueguen una vez que empiece a operar la nueva forma de administración de establecimientos públicos.

#### **7) Revisar el rol del sostenedor**

El sostenedor se identifica como un actor importante desde el punto de vista de la gestión del establecimiento y de cómo este se relaciona con la comunidad educativa, y sin embargo no está participando activamente del PACE, ni tampoco se encuentra correctamente informado. El sostenedor suele tener más colegios, algunos de ellos PACE y otros no PACE, lo que los dota de una visión global y criterio que puede ser beneficioso para el desarrollo y expansión del Programa.

#### **8) Seminario de buenas prácticas**

Compartir en instancias masivas con IES las prácticas que han dado buenos resultados. Esto servirá para generar feedback y motivación para las Instituciones de Educación superior, sobre todo para las nuevas que se vayan incorporando.

#### **9) Evaluaciones periódicas de implementación**

Se hace necesario realizar procesos periódicos de levantamiento y análisis del estado de implementación y expectativas de los actores, que entreguen información relevante para

hacer mejoras continuas al programa. Así, se plantea la necesidad de realizar evaluaciones de implementación una vez al año.

## **2. Recomendaciones de diseño del Programa**

A pesar de que la implementación del PACE debe ser flexible para que se adapte de manera realista a las exigencias de la comunidad local, se recomienda definir de manera concreta cuáles son los requerimientos mínimos que se exigirán a los colegios y a las IES, asegurando así un mínimo estándar de implementación que esté en línea con los objetivos del Programa. Dentro de estos lineamientos mínimos, se sugiere definir lo siguiente:

- 1) Implementar el PACE como obligatorio, para conservar su carácter de programa universal, inclusivo y equitativo. El hacerlo voluntario abre la puerta a que los estudiantes se auto marginen. Más aún, ofrece incentivos para que se auto marginen los estudiantes más vulnerables.
- 2) Dar cuenta de la modalidad e implementar las iniciativas de preparación académica dentro del plan de estudio del establecimiento: Resulta crucial que se respeten las modalidades de los establecimientos, sean estos científico humanista, técnico profesional o polivalente. La implementación de las iniciativas del programa debe dar cuenta del sello otorgado por la modalidad, especialmente en los últimos dos años de la enseñanza media, en que se imparte la formación diferenciada HC o TP. Por otra parte, también es relevante que estas iniciativas no se constituyan en un factor invasivo, disruptivo con las dinámicas de los EE, por lo que resulta muy importante incluirlas dentro de las actividades del currículo; de sus planes de estudio.
- 3) Definir de manera centralizada qué tipo de apoyo darán las IES a los profesores de los establecimientos. Esto, pues genera confusión a nivel de establecimiento el hecho de que algunos colegios reciban apoyo de profesores universitarios, otros colegios hagan clases en conjunto con los profesores del colegio, y en otros colegios las clases sean hechas por completo por personal universitario.
- 4) Generar información de manera sistematizada y estándar a nivel nacional. Se sugiere implementar un sistema de recolección de información que permita tener una mirada global de la implementación del PACE, que incluya al menos:
  - Registros de asistencia
  - Modalidad de implementación
  - Desempeño de los estudiantes en los talleresEsta medida además permitiría contar con información formal respecto al desempeño de los estudiantes en el programa PACE (considerando que deben aprobar el programa para poder ingresar a la IES en el marco del 15%)
- 5) Definir asuntos del funcionamiento del PACE en el futuro, cuando se incorporen nuevas IES. Evaluar si todas las IES adheridas aportarán con talleres, o solamente como instituciones que reciban estudiantes PACE. Esta duda se hace especialmente relevante cuando se trate de CFTs e IPs, o cuando dos IES o más deban compartir todos los colegios de una comuna o región.

## **3. Recomendaciones de comunicación**

Un pilar clave para el éxito del Programa es que sea capaz de informar a toda la comunidad escolar. No solamente se trata de transmitir en qué consiste el PACE, si no que se debe hacer

llegar a cada actor por separado información respecto de cómo el Programa le afecta a él de manera personal.

Así, se recomienda diseñar planes de comunicación diferenciados por actor, que entreguen a cada uno información específica que a ellos les parezca relevante. Por ejemplo, a directores y sostenedores se les debe informar respecto de cómo el PACE se inserta en el establecimiento y su gestión; a orientadores se les debe informar sobre la dimensión vocacional y cómo esto complementa su rol en el colegio; a los profesores se les debe informar sobre los talleres y las herramientas pedagógicas y de recursos humanos que contempla el PACE, y en los estudiantes y sus familiares se debe enfocar desde las perspectivas del acompañamiento que se les dará los próximos años.

No sólo se debe planificar una estrategia de comunicación diferenciada por actor, sino que también se deben generar canales diferenciados para recibir las dudas de cada actor. Se recomienda imprimir folletos, generar páginas web, perfiles de Facebook, etc., con preguntas frecuentes para cada actor, y que tengan como finalidad recibir preguntas de ellos. En otras palabras, cada actor debe tener claro con quién hablar para resolver qué tipo de consultas.

## IV. ANEXOS

### 1. DISTRIBUCIÓN REGIONAL Y COMUNAL DE ESTABLECIMIENTOS PACE 2014

Tabla 12: Distribución regional y comunal de establecimientos PACE 2014

Región y Comuna	Total estudiantes	Total Establecimientos
II		
ANTOFAGASTA	1039	6
IV		
COQUIMBO	744	5
V		
LIMACHE	105	1
QUILPUE	167	3
VALPARAISO	488	5
VIÑA DEL MAR	114	2
RM		
ESTACION CENTRAL	128	2
LO PRADO	146	1
MAIPU	282	2
PUDAHUEL	111	1
SANTIAGO	197	1
TALAGANTE	54	1
VI		
GRANEROS	73	1
MOSTAZAL	104	2
RANCAGUA	243	1
IX		
ANGOL	528	3
CARAHUE	208	1
CHOLCHOL	139	3
COLLIPULLI	192	1
CUNCO	138	2
CURACAUTIN	188	2
ERCILLA	21	1
FREIRE	110	1
GALVARINO	102	1
GORBEA	66	2
LAUTARO	409	2
NUEVA IMPERIAL	356	4
PITRUFQUEN	24	1
PUCON	75	1
TEMUCO	371	4

TRAIGUEN	66	1
VICTORIA	270	2
VILCUN	71	1
VILLARRICA	367	2
<b>Total general</b>	<b>7696</b>	<b>69</b>

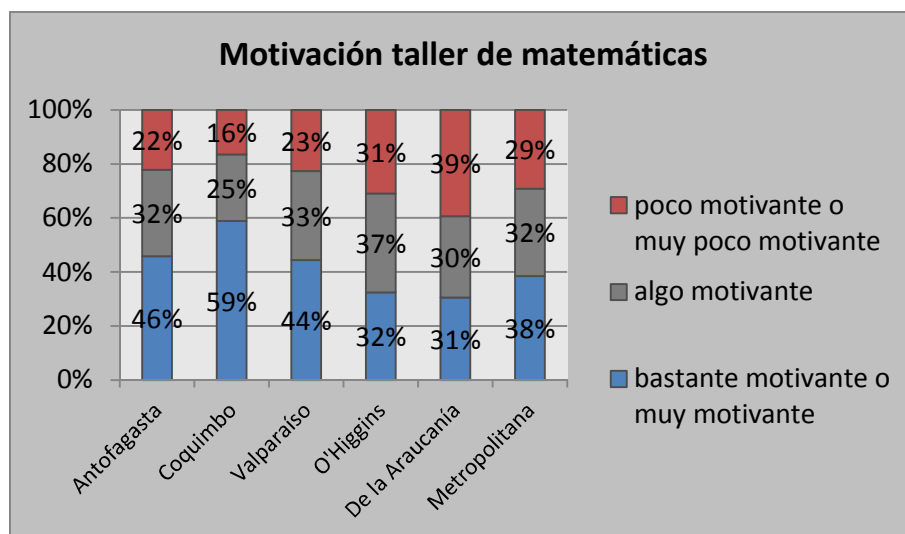
Fuente: matrícula 2014 y listas de curso recogidas por Clodinámica

## 2. Valoración de los estudiantes por los talleres del PACE

El nivel de valoración que tienen los estudiantes hacia distintos talleres, y la evaluación que hacen al nivel de preparación de los diferentes profesores, guarda cierta correlación con la región a la que pertenecen. Por ejemplo, se ve que en general los estudiantes de la segunda región están más motivados y evalúan mejor a sus profesores. Esto también se percibe para regiones como la de Coquimbo y la de la Araucanía. Por otro lado, regiones como la de Valparaíso y la Metropolitana suelen mostrar menor valoración. Estos resultados pueden estar influenciados por qué alumnos respondieron las encuestas y quienes no (pues las regiones con mayor motivación y valoración son aquellas más afectadas por el paro de docentes), y también por la característica de voluntario que tuvieron los talleres en algunas regiones, lo que también suele implicar que los alumnos que responden las encuestas suelen ser justo lo que más valoran el Programa.

### 2.1. Nivel de motivación de los talleres de cada materia, distinción por regiones

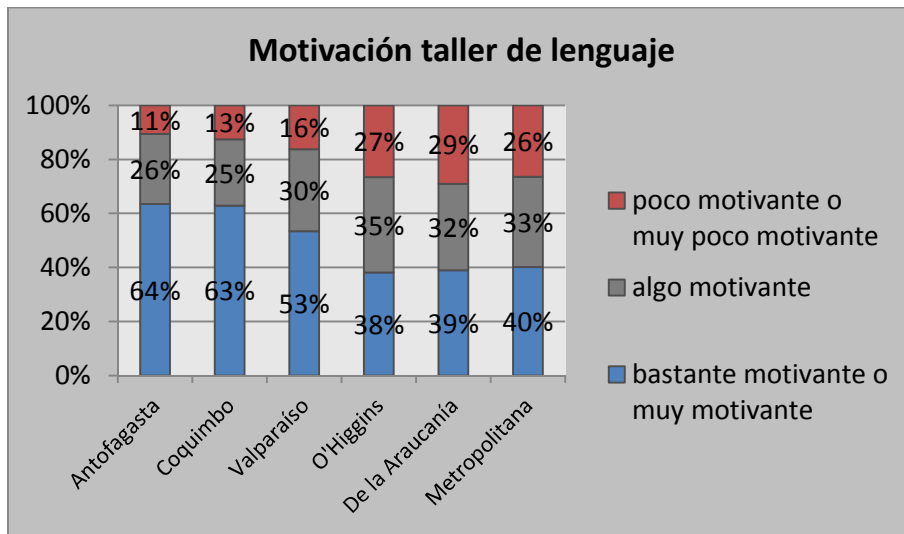
Figura 44



N = 2756 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

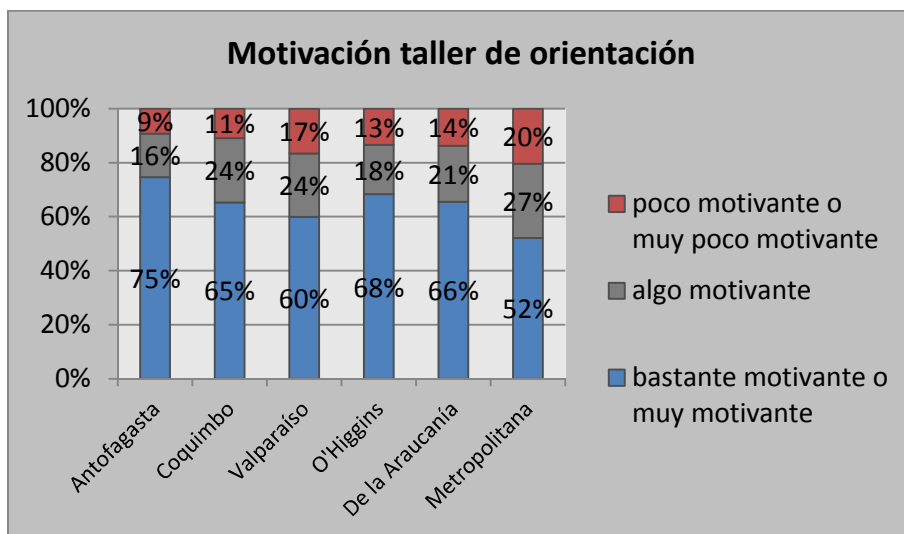
Figura 45



N = 2743 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Figura 46

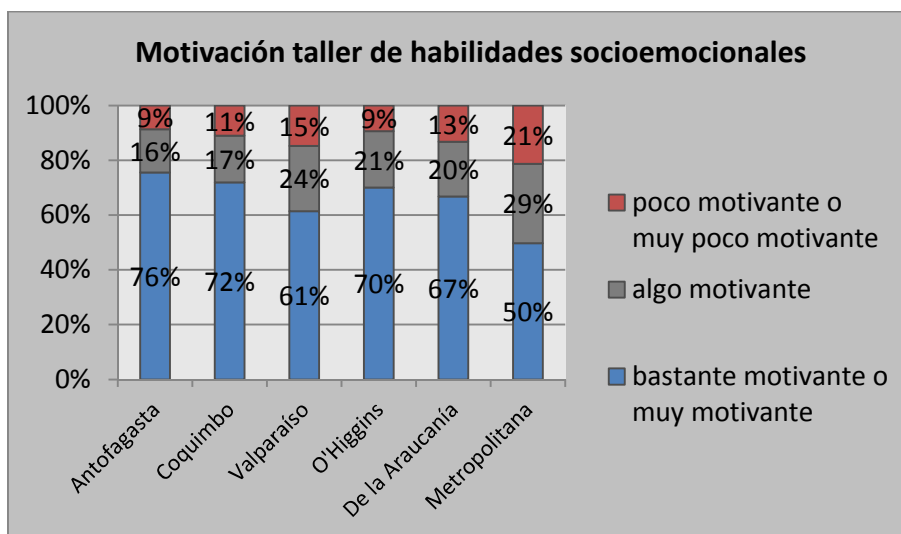


N = 2881 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes



Figura 47

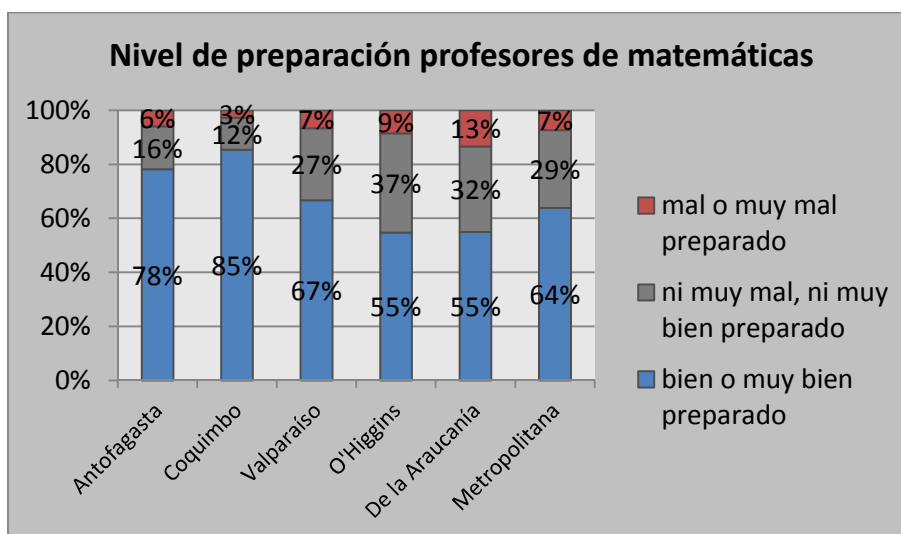


N = 2879 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

2.2. **Cómo los estudiantes perciben el nivel de preparación de los profesores de los talleres de cada materia, distinción por regiones**

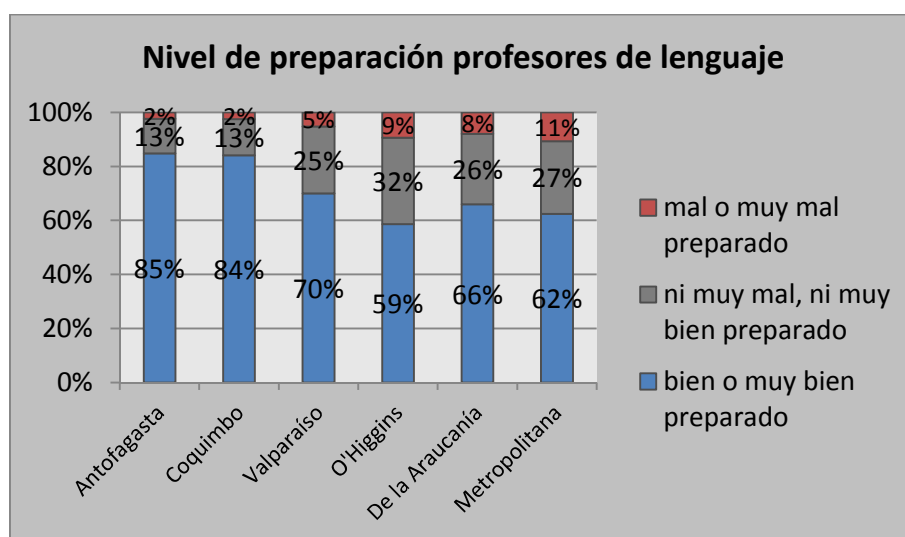
Figura 48



N = 2673 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

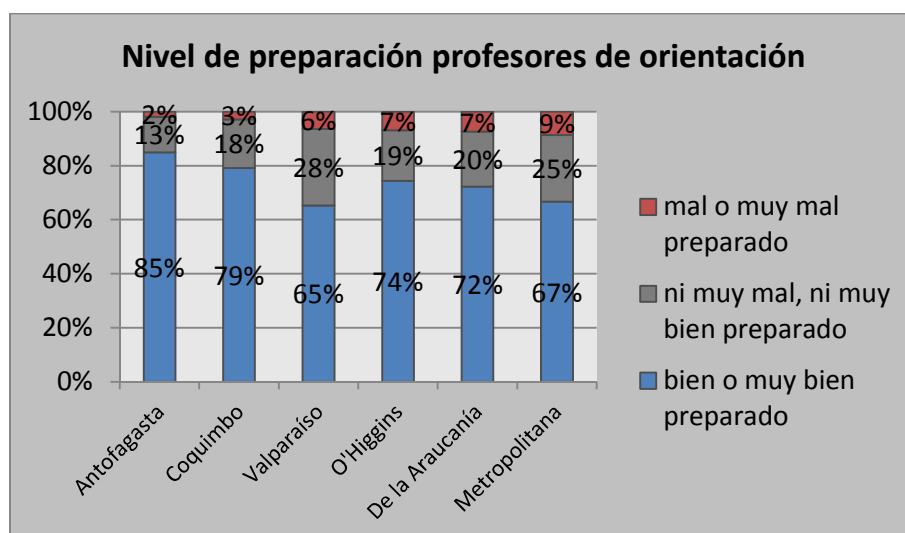
Figura 49



N = 2667 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

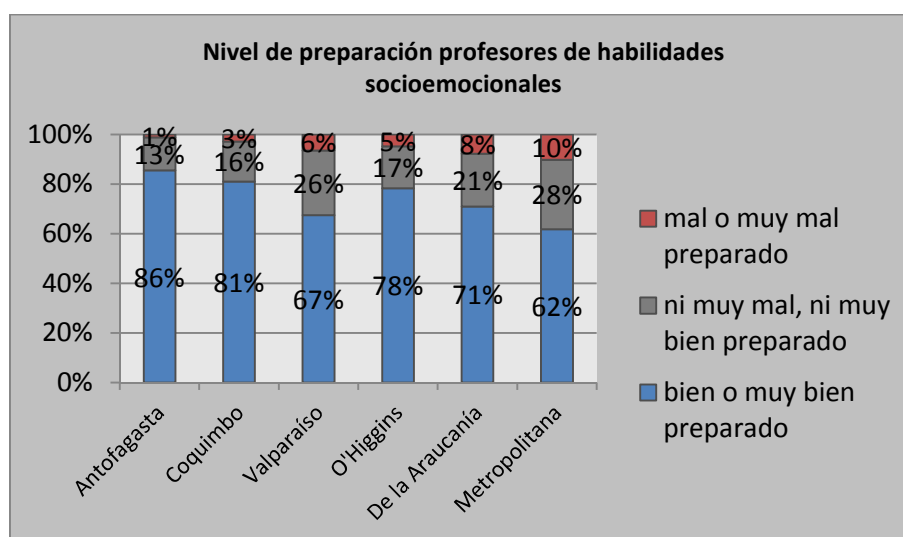
Figura 50



N = 2837 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

Figura 51



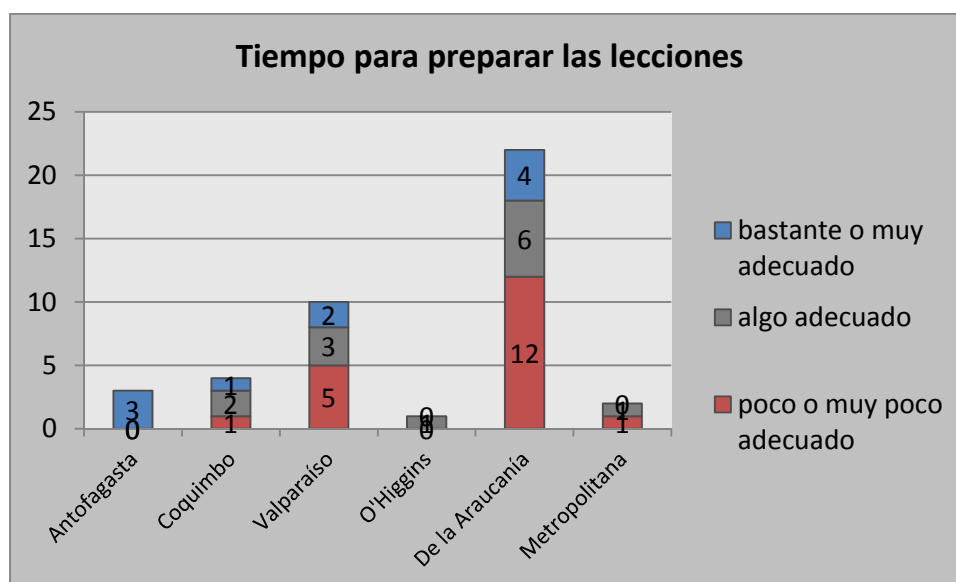
N = 2840 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a estudiantes

### 3. Respuestas de los docentes respecto del funcionamiento del PACE, distinción por regiones

En esta sección se muestran los resultados como números enteros y no como porcentaje, pues la cantidad de docentes por región es suficientemente pequeña como para que las conclusiones se vean distorsionadas si se miran porcentajes.

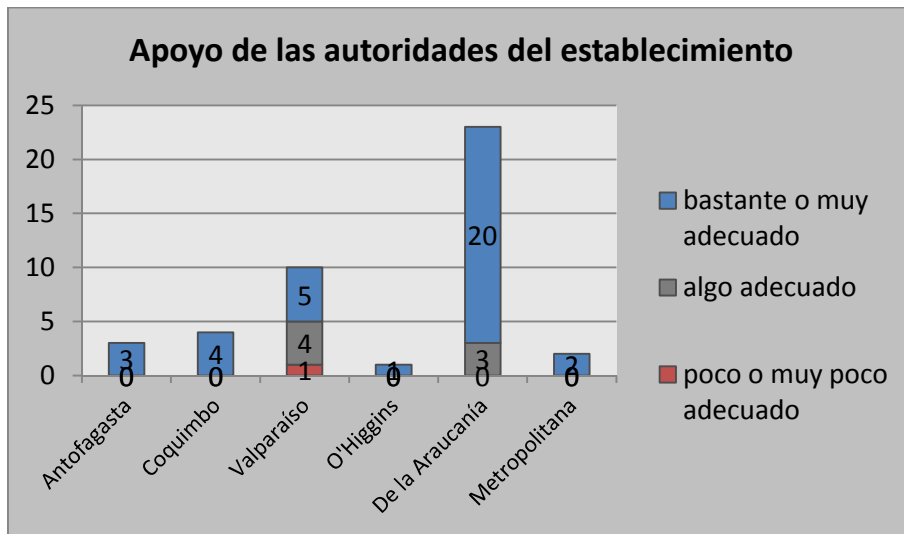
Figura 52



N = 42 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

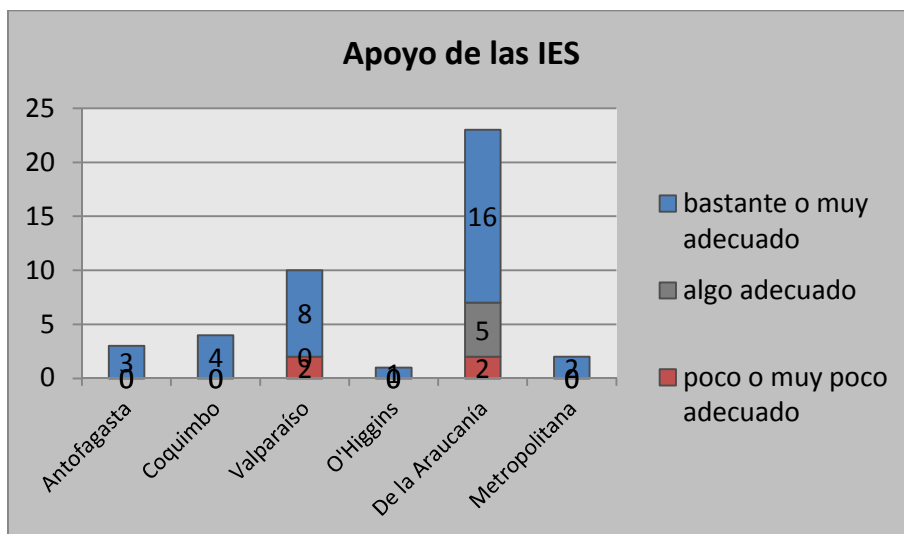
Figura 53



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

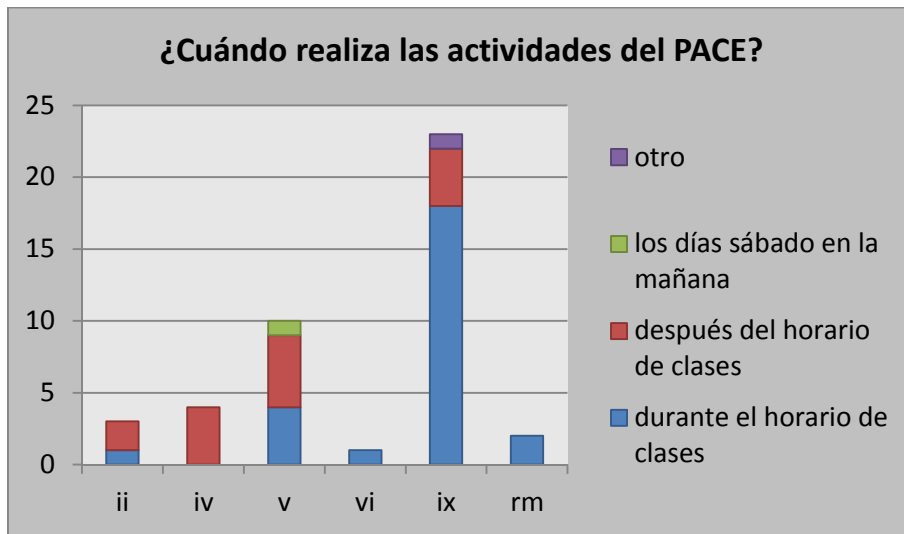
Figura 54



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

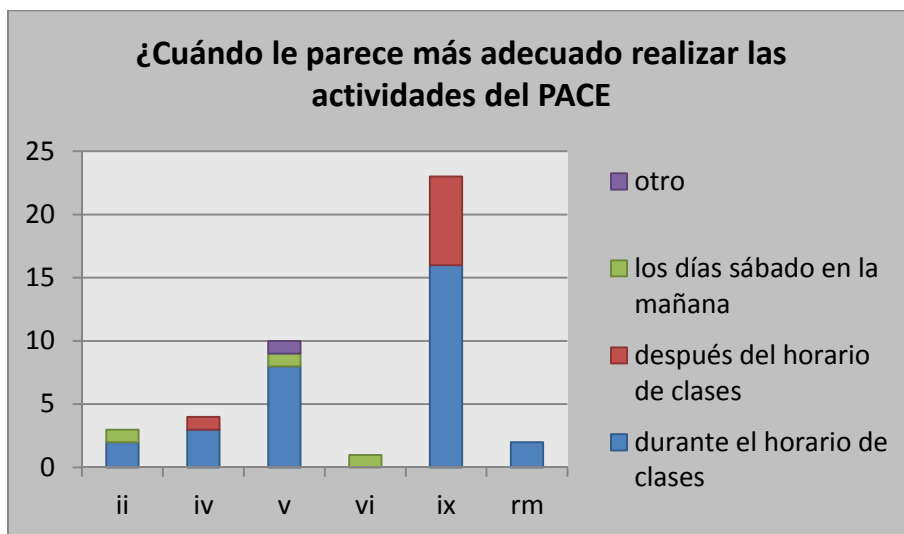
Figura 55



N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores

Figura 56



Fuente: N = 43 profesores

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta PACE a profesores