



INFORME FINAL
“LEVANTAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE”

Proyecto N° 69333 - “Apoyo A La Consolidación De Las Funciones Del Ministerio De Educación En El Marco De La Implementación De La Nueva Institucionalidad Educativa Para La Promoción De Una Educación De Calidad Para Todos”.

Organismo Demandante:
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



PACE
Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Elaborado por:
ClioDinámica Asesorías, Consultoría e Ingeniería Limitada.



Septiembre, 2017

INDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO | 5 |
| 2.1. OBJETIVO GENERAL | 5 |
| 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 5 |
| 3. DIAGNÓSTICO DEL PROGRAMA | 6 |
| 3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA | 6 |
| 3.2. ESTADO ACTUAL DEL PROGRAMA | 7 |
| 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO | 9 |
| 4.1. ENFOQUE DEL ANÁLISIS | 9 |
| 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DENTRO DEL ESTABLECIMIENTO | 11 |
| 5.1. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA | 11 |
| 5.1.1. DIFUSIÓN Y CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA | 11 |
| 5.1.2. PROCESO DE INDUCCIÓN Y DIAGNÓSTICO | 21 |
| 5.1.3. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES | 28 |
| 5.1.4. EVALUACIÓN DEL TRABAJO CON LAS IES | 37 |
| 5.1.5. RESULTADOS Y EFECTOS ESPERADOS DEL PROGRAMA | 43 |
| 5.2. EXPECTATIVAS CON EL PROGRAMA | 47 |
| 5.2.1. EXPECTATIVAS SOBRE EL IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES | 47 |
| 6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA AL INTERIOR DE LAS IES | 53 |
| 6.1. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN | 53 |
| 6.2. VALORACIÓN DEL PROGRAMA | 63 |
| 6.2.1. CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN | 63 |
| 6.2.2. BUENAS PRÁCTICAS EN IES | 68 |
| 6.2.3. ANÁLISIS DE TRAYECTORIA DESDE LOS ESTABLECIMIENTOS A LAS IES | 69 |
| 7. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE | 73 |
| 7.1. IMPLEMENTACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES | 73 |
| 7.1.1. FORTALEZAS IDENTIFICADAS | 73 |
| 7.1.2. DEBILIDADES A TRABAJAR | 74 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7.2. IMPLEMENTACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR | 76 |
| 7.2.1. FORTALEZAS IDENTIFICADAS | 76 |
| 7.2.2. DEBILIDADES A TRABAJAR | 77 |
| | |
| 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 79 |
| | |
| 8.1. EVALUACIÓN DE LA INSTALACIÓN DEL PROGRAMA | 79 |
| 8.1.1. A NIVEL DE ESTABLECIMIENTOS | 79 |
| 8.1.1. A NIVEL DE IES | 80 |
| 8.2. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA | 81 |
| 8.3. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN AMBOS MOMENTOS | 83 |
| 8.3.1. FORTALEZAS | 83 |
| 8.3.2. DEBILIDADES | 84 |
| 8.4. INTEGRACIÓN DEL PROGRAMA EN AMBOS MOMENTOS Y VISUALIZACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA | 86 |

1. Introducción

El presente informe corresponde al informe final del estudio relacionado con el “LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE”, realizado por la consultora ClioDinámica para el Ministerio de Educación. En este documento se da cuenta de los principales hallazgos obtenidos a partir del proceso producción y análisis de información realizada a los actores ligados al proceso de implementación del programa tanto en los establecimientos educacionales como en las instituciones de educación superior y cuyo propósito radica en conocer cómo se está ejecutando e implementando el programa a tres años de iniciarse el piloto del mismo.

La estructura del informe se inicia con la presentación del objetivo general y los objetivos específicos que enmarcan a la consultoría. Luego, se plantea el enfoque del análisis de la información para pasar a la etapa de entrega de resultados. En función de dicho enfoque, se plantea la entrega de información desde tres ópticas: por un lado, releva los resultados de la implementación a nivel de establecimiento educacional, luego los resultados de la implementación en la educación superior y un tercer nivel que establece la conexión entre ambos. Le sigue en otro punto el desarrollo de fortalezas y debilidades de la implementación del mismo y cierra con las conclusiones del estudio.

En definitiva, el informe se estructura como el marco analítico que da respuesta a los objetivos específicos del estudio y entrega información asociada al proceso de implementación del PACE.

2. Objetivos del estudio

2.1. Objetivo general

Conocer cómo se ha implementado el modelo PACE del año 2016 a nivel nacional, en una muestra de estudiantes, docentes de escuela, orientadores y representantes de las IES participantes.

2.2. Objetivos específicos

1. Aplicar y analizar una serie de instrumentos en una muestra de establecimientos educacionales entregados por la contraparte y a una serie de actores específicos dentro del ámbito educacional. Estos instrumentos son:
 - Encuestas a alumnos de 2°, 3° y 4° medio en una muestra de establecimientos adheridos al Programa el año 2016.
 - Encuestas a 1 docente por establecimiento que participe del PACE en una muestra de establecimientos adheridos al modelo PACE el 2016.
 - Focus groups con estudiantes que hayan ingresado el 2016 a la IES a través de un cupo PACE.
 - Focus groups con orientadores (o quienes cumplan esta función) de establecimientos educacionales en regiones específicas.
 - Focus groups con docentes que hacen clases a estudiantes que ingresaron a la IES a través de un cupo PACE en regiones específicas.
 - Entrevistas semiestructuradas a los coordinadores Ejecutivos y a los representantes institucionales en cada IES participante.

2. En base a la aplicación de ello, se deberá estudiar la implementación del Programa hasta el año 2016, en función de:
 - Conocer las modalidades a través de las cuales las instituciones educativas gestionan el apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes.
 - Identificar las fortalezas, oportunidades, desafíos y amenazas que enfrenta la ejecución Programa.
 - Detectar espacios de mejora en el trabajo conjunto de Instituciones de Educación Superior y Establecimientos Educacionales.

3. Diagnóstico del Programa

3.1. Descripción general del Programa

El PACE es la tercera medida comprometida por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet para los primeros 100 días de Gobierno. Este Programa busca restituir el derecho a la educación superior a los estudiantes de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Por ello, el objetivo del Programa PACE es acompañar el acceso efectivo a la educación superior de estudiantes de establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad del país, preparando y acompañando a los estudiantes desde la Enseñanza Media hasta los primeros años de la Educación Superior.

A través del PACE, los y las jóvenes que terminen su educación media dentro del 15% de mejor rendimiento medido por el ranking de notas o logren al menos 705 puntos PSU en el ranking, tendrán asegurada una vacante en las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) participantes del Programa, en las carreras que éstas dispongan para el programa. Estas vacantes se asignarán mediante un proceso especial de postulación que considerará los resultados académicos de los estudiantes.

Para cumplir sus objetivos, el programa comprende el logro de dos grandes componentes: Preparación en la educación media y Nivelación y acompañamiento en la educación superior. Estos componentes, a su vez, requieren para su logro la construcción de los siguientes subcomponentes (componentes de nivel 2): Preparación Académica y Acompañamiento Docente, Preparación Para la Vida, Vinculación entre Comunidades y Nivelación Académica y Acompañamiento en la Educación Superior.¹

La primera estrategia en la educación media consiste en la preparación académica y acompañamiento docente. Para materializar esta estrategia, una IES acompañará la labor de los docentes de distintas asignaturas en los establecimientos educativos participantes (entre las que se incluyan al menos matemática y lenguaje), ofreciendo propuestas que estén al servicio del mejoramiento en la implementación de los respectivos planes y Programas a través de la actualización en la didáctica de estas disciplinas, así como también en la planificación, el análisis y el mejoramiento de los procesos de evaluación de los aprendizajes. Se espera que las actividades realizadas dentro de esta estrategia no sean un factor disruptivo de las dinámicas escolares, sino que sean apreciadas como un refuerzo para el trabajo de los establecimientos involucrados.

La segunda estrategia comprende la preparación para la vida, y corresponde a un conjunto de acciones de orientación educativa, que busca que las y los estudiantes de establecimientos PACE adquieran competencias para desarrollar procesos de exploración vocacional que les permitan identificar posibles trayectorias post- secundarias. Asimismo, esta estrategia incluye el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en las y los estudiantes, con el fin de apoyar la disposición que tiene el/a estudiante para aprender, a mejorar sus relaciones interpersonales y a manejar sus emociones en diferentes situaciones y contextos.

Finalmente, la tercera estrategia en la educación media considera la vinculación entre las

¹ Términos de Referencia PACE 2016. Pág. 11

comunidades. Su objetivo es desarrollar instancias de interacción, comunicación y vinculación al interior de la comunidad de la IES que implementa el PACE con los establecimientos educacionales, complementando las acciones de preparación que lleva a cabo el Programa. Para ello, esta estrategia abordará los componentes de Proyectos Participativos, Comunicaciones y Extensión con el fin de trabajar con los diversos actores que conforman las comunidades de los establecimientos educacionales, de las IES y organizaciones sociales que se puedan ver vinculadas al contexto PACE.

La estrategia en la educación superior consiste en nivelación académica y acompañamiento en la Educación Superior. Para lograr esta estrategia, las IES deberán diseñar planes específicos para las y los estudiantes que ingresen a sus casas de estudio dirigidos a brindar los soportes necesarios para garantizar su permanencia y avance hacia la titulación. Para ello, se deberán considerar los diferentes aspectos de la vida en la Educación Superior: la inserción en el sistema, el conocimiento de la cultura propia de la institución y de sus instancias internas, la integración y participación en las comunidades, las exigencias académicas y las necesidades específicas requeridas para el cumplimiento de dichas las exigencias. Asimismo, la IES deberá crear sistemas de monitoreo y seguimiento para actuar de manera proactiva frente a necesidades específicas de los estudiantes.

Para la implementación del PACE, el Ministerio de Educación, a través de las IES que forman parte del Programa, se establecen los contactos y una relación de trabajo con los establecimientos que acompañará, lo que permitirá generar los insumos para elaborar la Programación Operativa del Programa PACE²

3.2. Estado actual del Programa

Según los términos de referencia del Programa del año 2016, el acompañamiento del PACE a los estudiantes se realizó en cuatro modalidades:

- De 2º a 4º medio en los 69 establecimientos que se incorporaron al PACE 2014.
- De 3º a 4º medio en los 287 establecimientos que se sumaron al PACE 2015.
- Solo en 3º medio en los 100 nuevos Establecimientos incorporados este 2016.
- A los estudiantes de Educación Superior que ingresen vía PACE el 2016 a las 5 IES del piloto 2014.³

Actualmente, el PACE se está implementando en 456 establecimientos educacionales distribuidos en 304 comunas en todas las regiones del país.

Estos estudiantes se encuentran actualmente participando en actividades de Preparación Académica y Acompañamiento Docente (matemática, lecto-escritura y otras asignaturas) y Preparación para la Vida en la Educación Superior (habilidades socioemocionales y orientación vocacional). Además, se incluyen otras actividades complementarias, propuestas por las comunidades educativas y ejecutadas a través de los recursos de los proyectos participativos, en atención a los distintos contextos locales y territoriales.

Las actividades del Programa PACE están pensadas en un sistema, por lo que implementarlas

² Términos de Referencia PACE 2016. Pág. 4

³ Términos de Referencia PACE 2016. Pág. 9

requiere de la planificación y coordinación entre los distintos niveles del Ministerio de Educación, de la IES y del propio sistema escolar. Es por eso que la implementación del PACE necesita que todas las organizaciones e instituciones involucradas definan responsables y contrapartes operativas.⁴

Para tener derecho a postular a un cupo PACE en el Proceso de Admisión PACE 2017 que contiene las carreras que ofrecen las Instituciones de Educación Superior adscritas al Programa PACE, el/la postulante debe cumplir los siguientes requisitos:

1. Obtener un Puntaje Ranking igual o superior a 705 puntos, o haber egresado en el 15% superior del Puntaje Ranking del establecimiento. Se considerará la opción que beneficie a más estudiantes por establecimiento.
2. Rendir la PSU (Prueba de Matemática, Prueba de Lenguaje y Comunicación, Historia o Ciencias), aunque no se considerará su puntaje.
3. Haber participado de las actividades de preparación del PACE durante la Educación Media, lo que consistente en:
4. Egresar con una asistencia mayor o igual a un 85% (o decreto aprobatorio de director).
5. Haber cursado al menos 3° y 4° medio en un establecimiento educacional con PACE.

⁴ Términos de Referencia PACE 2016. Pág. 13

4. Resultados del estudio

4.1. Enfoque del análisis

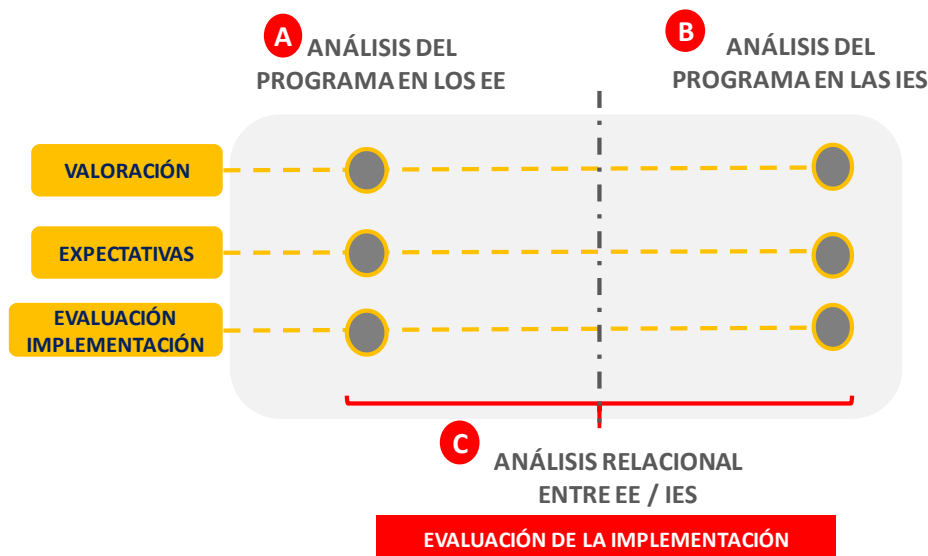
Para lograr dar cuenta de los resultados del estudio, se ha construido un modelo analítico que permite abordar cada uno de los objetivos específicos del estudio junto con presentar, de manera triangulada, el análisis de los resultados tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

Dado que la información recolectada alude tanto al uso de técnicas cuantitativas como cualitativas, el modelo se constituye sobre la base de la definición de los siguientes ámbitos:

- Evaluación de la implementación del PACE en el escenario escuela
- Evaluación de la implementación del PACE en el escenario institución de educación superior
- Evaluación comprensiva del PACE abordando la interrelación entre ambos escenarios de implementación buscando evidenciar puntos de convergencia y divergencia.

En cada uno de uno de dichos escenarios, se dará cuenta de los resultados de la implementación desde una óptica descriptiva y perceptiva, es decir, se releva desde la óptica de lo que el actor considera como tal a la luz de lo realizado por las IES y de cómo percibe el proceso de implementación del Programa. Así visto, se abordarán temas transversales en cada escenario donde interactuarán las visiones de los diversos actores para dar cuenta de los elementos de valoración, expectativas y otros temas relacionados con la evaluación de la implementación del Programa.

De esta manera, se definen una serie de temas relevados dentro de los instrumentos de levantamiento de información que articulan los resultados de manera triangulada y con mayor profundidad. A continuación, se presenta un esquema que resume lo anteriormente descrito:



En este diagrama se da cuenta de cómo se describen los diversos escenarios a la luz de los resultados obtenidos a nivel cuantitativo y cualitativo. Dentro de cada ámbito se definen los énfasis que los actores han atribuido al estudio. De esta manera se identifican los siguientes ámbitos de evaluación:

| EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN | EXPECTATIVAS DEL IMPACTO DEL PROGRAMA | VALORACIÓN DEL PROGRAMA |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Difusión y conocimiento• Inducción y diagnóstico• Evaluación de actividades• Evaluación trabajo con IES• Resultados y efectos esperados del Programa | <ul style="list-style-type: none">• Expectativas del impacto del programa en los estudiantes• Expectativas de desarrollo del programa | <ul style="list-style-type: none">• Aspectos donde reside la valoración• Conocimiento y valoración del programa• Identificación de buenas prácticas |

5. Evaluación del Programa dentro del Establecimiento

5.1. Evaluación de la implementación del Programa

5.1.1. Difusión y conocimiento del Programa

Uno de los primeros aspectos a evaluar dice relación con el conocimiento y la difusión del Programa, aspecto en el que participan diversos actores. En primer lugar, la estrategia comunicacional para dar a conocer el Programa se desarrolla en una lógica de cascada donde la información principal emana desde el Ministerio de Educación al resto de los órganos institucionales que se encuentran en el territorio (SECREDOC) y a las IES, quienes conjuntamente realizan el lanzamiento regional del Programa hacia las comunidades educativas (Términos de Referencia PACE, 2016).

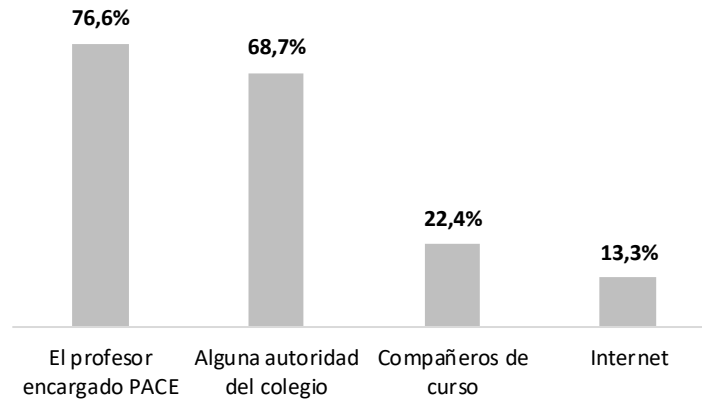
Posteriormente, se inicia la fase de **inducción del Programa con las comunidades educativas**, para la cual se vinculan 3 componentes relacionados con la socialización del Programa y su posicionamiento en la comunidad educativa. Si bien estos componentes son definidos por el PACE, las actividades asociadas para su ejecución son definidas por las IES, ajustadas a los lineamientos del programa:

- En primer lugar, se busca socializar los alcances, montos, actores que participarán y limitantes de los proyectos participativos en cuanto a funcionamiento administrativo.
- Luego se socializan cada uno de los componentes con los actores pertinentes,
- Finalmente se implementa la estrategia comunicacional en la que se extiende la información hacia los establecimientos educacionales con los que se trabajará el PACE y los actores internos que participan en las IES.

Las Instituciones de Educación Superior, en adelante IES, en su rol de ejecutores del Programa en los territorios, desarrollan una estrategia de difusión de la información de tipo escalonada con los establecimientos ejecutando estrategias conjuntas para dar a conocer el Programa a la comunidad educativa. Como medida de evaluación de dichas estrategias a nivel de estudiantes, se analiza el posicionamiento del programa dentro de la comunidad educativa en tanto conocimiento del mismo. En ese sentido, los resultados arrojan que, a nivel de estudiantes, un 92,5% declara conocer el Programa PACE, mientras que el 7,5% restante indica lo contrario, lo que daría cuenta de un alto nivel de posicionamiento del Programa entre los estudiantes.

Ahora bien, al consultar a todos los estudiantes, independiente de si conocían o no el programa, respecto de quienes fueron los encargados de transmitir la información del PACE para darlo a conocer, el 76,6% señaló que se trataba del profesor encargado PACE. Adicionalmente, un 68,7% señala que la información también fue transmitida por alguna autoridad del colegio, dando cuenta de que el proceso de inducción y difusión del Programa involucra inicialmente a las autoridades para dar a conocer el proyecto y todos los detalles asociados a los objetivos y actividades del Programa, y la participación que tendrá el establecimiento en el marco de su implementación.

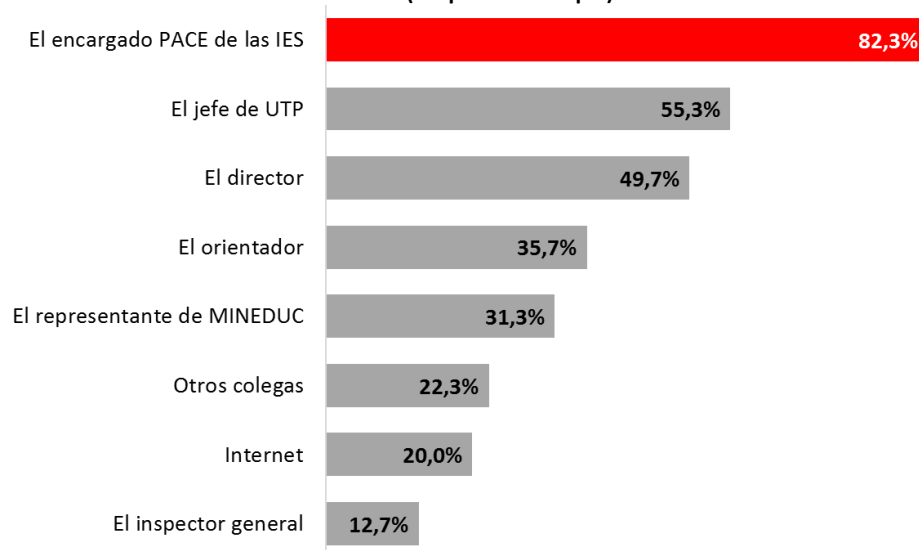
Gráfico N° 1: Estudiantes: ¿Quién o quiénes te han dado información sobre el PACE?⁵ (n=5864) (Respuesta Múltiple)



Fuente: ClíoDinámica

En ese mismo, sentido, al consultar a los **docentes** respecto de los encargados de transmitirle la información del Programa, los resultados se encuentran en la línea de lo mencionado por los estudiantes, puesto que un 82,3% señala al encargado PACE de las IES como el principal interlocutor en la bajada comunicacional. Adicionalmente, los docentes declaran que, en segundo, tercero y cuarto lugar, los actores que transmiten información del Programa pertenecen al establecimiento y se asocian a una autoridad o figura significativa en la gestión o implementación de Programas en la escuela, siendo el jefe de UTP (55,3%), director (49,7%) y orientador (35,7%) como los actores encargados de difundir el Programa al interior del establecimiento.

Gráfico N° 2: Docentes: ¿Quién o quiénes le han entregado información sobre las actividades del PACE? (n=300) (Respuesta Múltiple)



Fuente: ClíoDinámica

En relación a lo anterior, si bien se entregan lineamientos para desarrollar una estrategia de difusión del programa en los términos de referencia, existe flexibilidad para que las IES propongan las

⁵ Pregunta con respuesta de opción múltiple.

actividades y planificaciones que se desarrollarán para cumplir este objetivo. Esto ha cambiado respecto de lo que se planteaba en los inicios del programa, puesto que la estrategia de difusión actual integra a los actores de la comunidad educativa a participar de esta fase en conjunto con las IES, desarrollando una modalidad en cascada para su difusión.

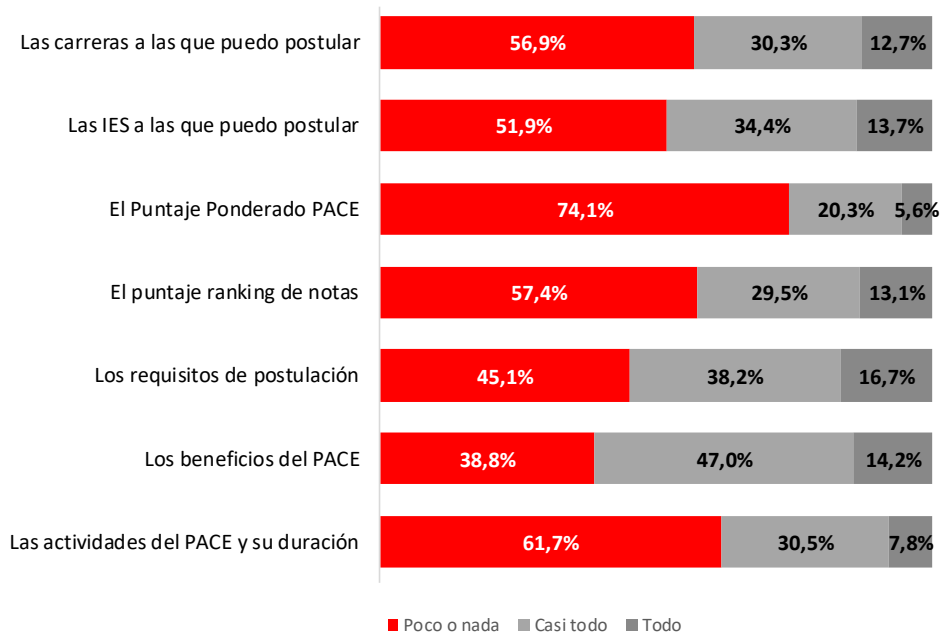
Esta situación coincide con lo mencionado por los estudiantes, de manera tal que las autoridades del establecimiento han ido adquiriendo un rol clave de complemento en la difusión del Programa con los docentes y estudiantes. De esta manera, los resultados reflejan que el desarrollo de las actividades de difusión se plantea desde una lógica integral y participativa, donde la información no se concentra únicamente en las IES, sino que también son los mismos establecimientos los encargados de dar a conocer el Programa, en la medida que estos actores son una figura clave que legitima su implementación.

CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA

Si bien los resultados anteriores, dan cuenta que los estudiantes declaran conocer el programa, al profundizar sobre el conocimiento específico sobre distintos aspectos del Programa, es posible dar cuenta de que el conocimiento es más bien general, no así de las particularidades y aspectos específicos del Programa. En este sentido, los aspectos que menos conocen los estudiantes son el **puntaje ponderado PACE** (74,1% poco o nada), **las actividades del Programa y su duración** (61,7% poco o nada) y las **carreras a las que pueden postular** (56,9% poco o nada). Por el contrario, lo que más declaran conocer los estudiantes son los beneficios del PACE (62,2% todo o casi todo) y los requisitos de postulación (54,9% todo o casi todo).

Cabe destacar, como se mencionó anteriormente, que el conocimiento del Programa por parte de los estudiantes es poco específico lo cual podría deberse a la calidad de las estrategias de difusión con que se da a conocer el Programa, lo que se refrenda aún más en la medida que los aspectos que más se conocen, se conocen parcialmente.

Gráfico N° 3: Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? (n=5864)

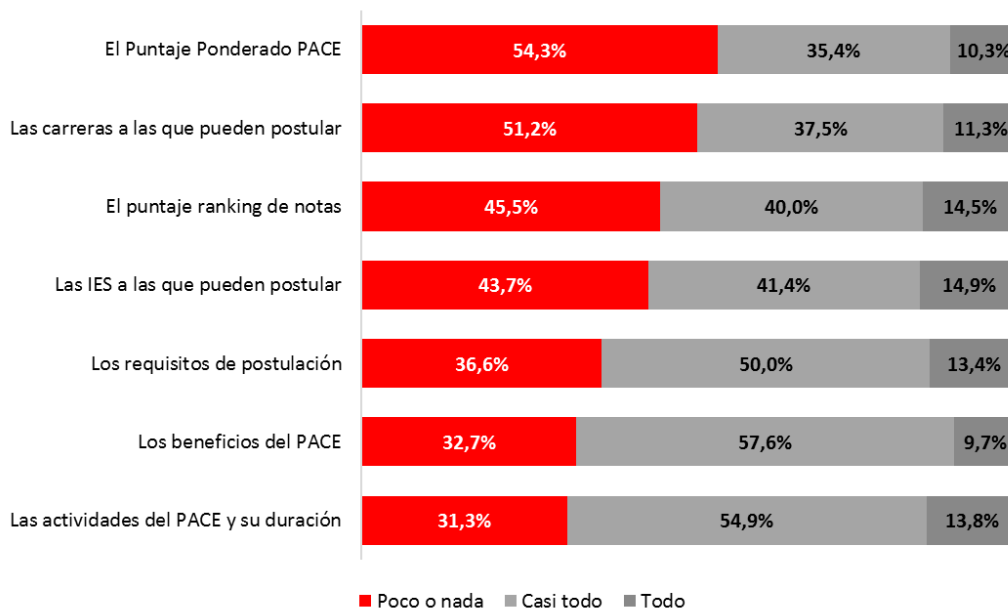


■ Poco o nada ■ Casi todo ■ Todo

Fuente: Cliodinámica

Al contrastar estos resultados con lo mencionado por los docentes, sobre el conocimiento de los estudiantes del PACE, se observa una proporción similar a lo visto con los estudiantes, aunque se releva que la percepción de los docentes acerca del entendimiento de los estudiantes es mayor en comparación a lo que declaran estos últimos. En este sentido, según los docentes, lo que menos entenderían los estudiantes sería el puntaje ponderado PACE (54,3%), las carreras a las que pueden postular (51,2%) y el puntaje de ranking de notas (45,5%), mientras que lo que más entenderían serían los beneficios del PACE (68,7%) y las actividades y su duración (67,3%).

Gráfico N° 4: Docentes: De los siguientes elementos, ¿cuánto diría que entienden los estudiantes de ellos? (n=300)



Fuente: Cliodinámica

De este modo, es posible evidenciar la existencia de una brecha respecto a la difusión de los componentes del Programa y el conocimiento de los mismos, situación que se podría dar como resultado de la estrategia de comunicación en cascada, que implicaría que la información se diluya en traspasarse de un actor a otro (de IES, a encargados en los establecimientos, de los encargados en los establecimientos a estudiantes). Esta brecha de conocimiento aumenta en los elementos que involucran al método de selección del beneficio (puntajes PACE y ranking), información que requiere una complejidad mayor puesto que se necesita de mayor precisión en los puntajes requeridos para obtener un cupo y de mayor simplicidad para explicar a los estudiantes sobre el proceso de selección.

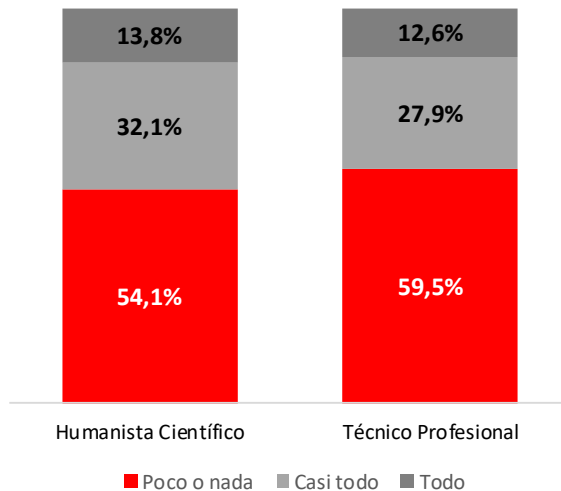
En virtud de enriquecer el análisis respecto a la información que manejan los estudiantes de los elementos del Programa PACE, se seleccionaron aquellos aspectos que refieren al método de selección del beneficio (puntajes PACE y ranking) para evaluar si el bajo conocimiento en torno a las particularidades del Programa varía en relación a la modalidad de estudio del establecimiento educacional (HC-TP) y al año de implementación del Programa⁶, esto último para evidenciar si es que IES con mayor experiencia en el programa tenían más resuelto estas problemáticas, pero el resultado no arrojó diferencias significativas por año de implementación lo que da cuenta que contar con mayor experiencia en el programa no es significativo para explicar la información que manejan los estudiantes.

En el primer caso, se observa que en los establecimientos educacionales con una modalidad de estudios técnico profesional (TP) existe un mayor grado de desconocimiento respecto al Puntaje

⁶ Se realizó el test de proporciones para esta variable y no se identificaron diferencias significativas al desagregar por año de implementación.

Ranking de notas en comparación con establecimientos con una modalidad de estudios humanista científico (HC), lo cual se ve representado por una diferencia de 5,4 puntos porcentuales.

Gráfico N° 5: Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes del Puntaje Ranking de notas? – Modalidad de estudios (n=5864)

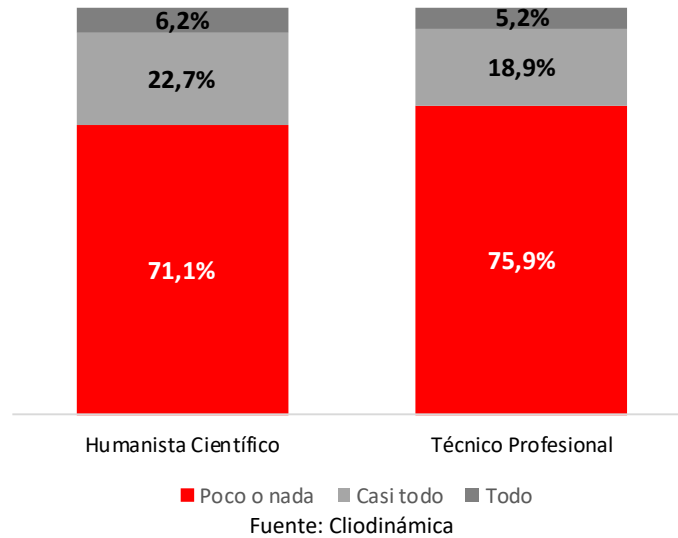


Fuente: ClíoDinámica

Por otro lado, el grado de conocimiento del Puntaje Ponderado PACE también presenta variaciones respecto a la modalidad de estudio, y se observa que en los establecimientos con modalidad técnico profesional hay un mayor grado de desconocimiento en relación a estos criterios, con un nivel de desinformación 4,8 puntos porcentuales más alto que los estudiantes de establecimientos humanista científico, diferencia que es estadísticamente significativa entre ambas modalidades con un alfa del 5%⁷.

⁷ Para puntualizar, todas las diferencias estadísticamente significativas presentes en el documento fueron estimadas con un alfa del 5%.

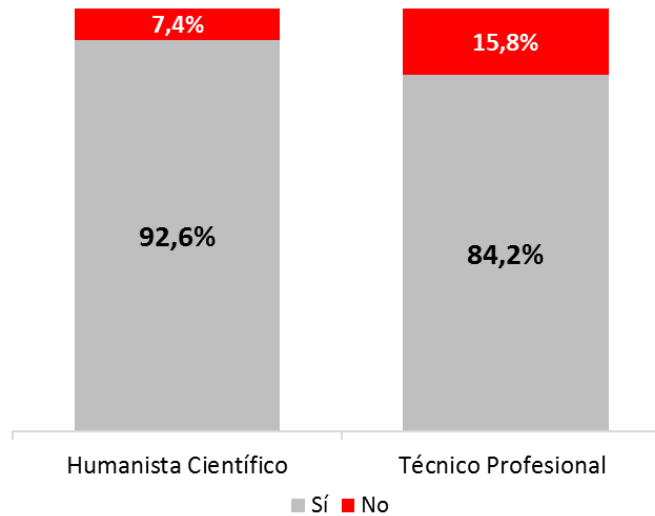
Gráfico N° 6: Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes del Puntaje Ponderado PACE? – Modalidad de estudios (n=5864)



Por otra parte, es posible establecer la existencia de una relación⁸ entre el conocimiento del **método de selección y la modalidad de estudio, toda vez que existirían diferencias en cuanto a las expectativas de los estudiantes en relación a las opciones que tienen para continuar sus estudios.** En este sentido, se observa una diferencia significativa entre los estudiantes de establecimientos HC y TP en relación con las expectativas que ellos tienen de seguir estudiando una vez terminada su enseñanza media. Pese a estos hallazgos, no hay que olvidar que esta diferencia de expectativas se debe también a otros factores que no han sido incorporados en el análisis, como por ejemplo el nivel socioeconómico de los hogares.

⁸ Al realizar un análisis de chi cuadrado se identificó la existencia de una relación entre las variables, sin embargo, la fuerza de la asociación es débil (0,30), motivo por el cual no se puede atribuir una explicación directa de las expectativas a partir de sólo la diferencia en la modalidad de estudios.

Gráfico N° 7: Estudiantes: ¿Crees que continuarás estudiando una vez que salgas del colegio? – Modalidad de estudios (n=5742)



Fuente: ClíoDinámica

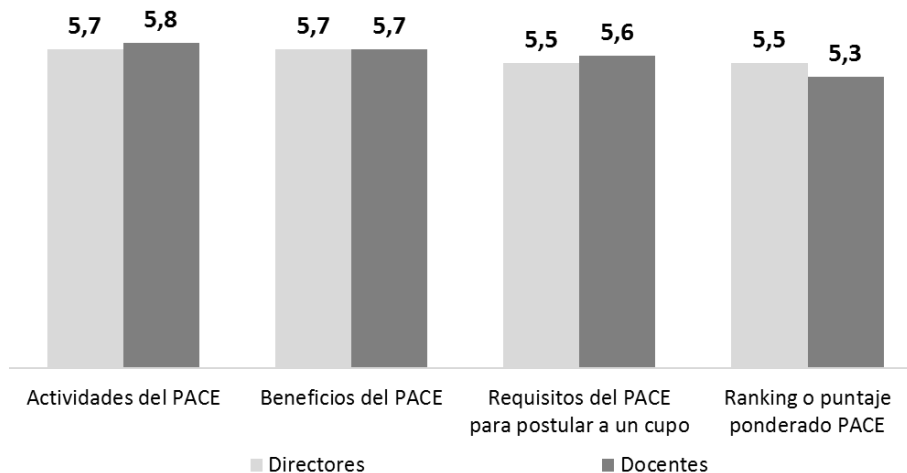
Sin embargo, estas brechas en el conocimiento de las particularidades del Programa, podrían estar condicionados por otros elementos, los que afectaría la calidad de la información que se levanta:

- En primer lugar, el proceso de difusión se ve condicionado por un problema de gestión en los convenios entre el Ministerio y las IES, puesto que existirían diferencias entre la planificación propuesta y lo realmente ejecutado, lo cual involucraría actividades de difusión, a pesar que todas las IES cuentan con recursos humanos y técnicos para implementar estas actividades.
- Por otra parte, existiría una limitante en relación a la oportunidad con que son entregados los recursos a las IES, afectando al proceso de difusión que se desarrolla inicialmente. Esta problemática no solamente impactaría en el proceso de difusión, sino también en la ejecución de las actividades.

Al analizar la evaluación de la comunicación e información que entrega el Programa para cada uno de los procesos involucrados en los docentes y directores se observa que esta evaluación es similar, obteniendo promedios de evaluación de 5,6 en una escala de 1 a 7. En este contexto, el aspecto que obtiene una mejor evaluación remite a la difusión e información de las actividades del PACE, entendiendo por ello la implementación de talleres de asignatura, habilidades socioemocionales y orientación vocacional.

Por el contrario, el aspecto que obtiene una menor evaluación por parte de docentes y directores corresponde a la difusión e información del ranking o puntaje ponderado PACE, sobre todo en el caso de los docentes. Esta evaluación se relacionaría con lo declarado por los docentes y estudiantes cuando mencionan que la información relacionada con el puntaje es una de las cosas que más se desconocen del Programa.

Gráfico N° 8 Docentes y directores: En una escala de 1 a 7, donde 1 es pésimo y 7 es excelente, ¿cómo evaluaría los siguientes elementos de la comunicación e información entregada por las IES para los siguientes procesos del PACE? (n=300)



Fuente: ClíoDinámica

Este último punto adquiere fuerza cuando se analiza la pregunta realizada a los estudiantes sobre la percepción de suficiencia de sus notas para acceder a uno de los cupos PACE. Los resultados dan cuenta que más del 50% declara no saber si les alcanzará. Una doble lectura de este dato, permite dar cuenta del desconocimiento e incertidumbre que tienen los estudiantes respecto de los elementos necesarios para acceder a alguno de los cupos, y sobre todo de la poca claridad que existiría en cuanto al método de selección y asignación del beneficio.

Esta situación de desconocimiento e incertidumbre se refleja también en las entrevistas grupales realizadas a estudiantes universitarios que accedieron a la educación superior a través del Programa PACE. Al preguntarles sobre la calidad de la información que recibieron del Programa cuando estaban en la enseñanza media, se observó que en dichos casos información tampoco habría sido clara en estos ámbitos, generando confusión y falsas expectativas entre los estudiantes.

“En mi caso, en nuestro liceo, en el 2015 también, llegaron y hablaron de que iba a ser gratis, pero solamente íbamos a entrar por notas, no por puntaje PSU, y que iba a ser el 30% mejor de la generación, pero ahí igual como que hubo hartos enredos, porque decían que iba a ser el 15%, después que el 30%, y no se supieron expresar bien ese año”

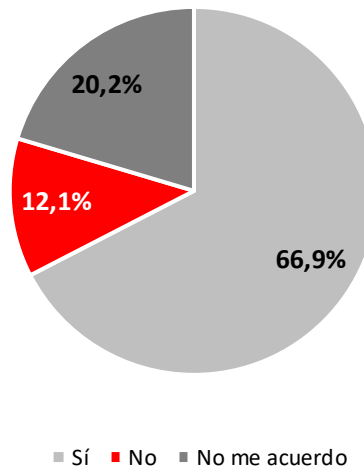
“[...] había compañeros que estaban en el 20% y después no quedaron porque era el 15% o el 10%, entonces quedaron con las esperanzas de entrar, pero no pudieron”

(Grupo Focal Estudiantes IES)

No obstante, esta brecha no es algo que se identifique únicamente en los estudiantes, también se ha detectado en los docentes y autoridades de los establecimientos quienes declaran desconocer en profundidad respecto de la forma en que se calcula el puntaje, donde señalan que en este punto las IES han sido poco claras.

Al realizar un acercamiento a la entrega de difusión con el resto de la comunidad educativa y en específico con los apoderados, un 66,9% de los estudiantes señalan que sus apoderados sí recibieron información del Programa. Si bien estos resultados indican que, al menos 2 de cada 3 apoderados habrían recibido información, igualmente la estrategia de posicionar al Programa en la comunidad educativa representa una brecha en la medida que aún queda una proporción importante de apoderados a los que no les llegaría información acerca del Programa.

Gráfico N° 9: Estudiantes: Durante el año 2016, tú o tu apoderado, ¿recibieron información sobre el Programa PACE?
(n=5864)



Fuente: Cliodinámica

Dentro de las razones que podrían justificar estas dificultades para difundir la información con la comunidad educativa estaría dado con las limitadas instancias que desarrollan las IES para dar a conocer el Programa y entregar la información, las que se limitarían principalmente a entregar información en reuniones de apoderados. Si bien, la inclusión de los apoderados en el proceso puede parecer secundario, la inclusión de estos en el proceso podría representar la construcción de un apoyo significativo para los estudiantes que entran a las IES por la vía del PACE, toda vez que están informados del Programa y ponen sus expectativas en ello para que los estudiantes tengan una oportunidad real de ingresar a la educación superior.

“Porque nosotros siempre estamos hablándoles a los apoderados de qué es el PACE, pero no es lo mismo que lo haga yo, que los apoderados me conocen a que vaya gente de la universidad, imagínate, gente que vaya de la universidad, hoy en día la universidad no es una utopía para una familia vulnerable, porque nosotros tenemos la vulnerabilidad de ustedes, entonces tal vez si la gente del PACE pudieran decirles que el mundo ha cambiado y que cualquier familias de escasos recursos pueden ir a la universidad porque hay alternativas, porque hay becas, porque hay apoyos. No es como ir a la universidad es muy complejo, entonces eso tal vez...si se pudiera cambiar.”

(Grupo Focal Orientadores)

Otros estudios relevan la importancia de que los apoderados se involucren en este tipo de actividades, por ejemplo, en un estudio desarrollado por Zhan (2006), se destaca que los padres que tienen mayores expectativas sobre la educación de sus hijos presentan una alta participación en

actividades escolares y un mayor apoyo al proceso educativo desde el hogar. Asimismo, este estudio destaca la existencia de una relación positiva entre las expectativas sobre la educación y el rendimiento académico de los niños⁹, situación que desde lo cualitativo es relevado por los estudiantes de las IES quienes manifiestan que el apoyo socioemocional de parte de la familia es clave para la permanencia y motivación.

5.1.2. Proceso de inducción y diagnóstico

En virtud de facilitar la implementación del Programa PACE en los establecimientos educacionales, las IES realizan, durante los primeros meses de trabajo, un proceso riguroso y sistemático de inducción y diagnóstico en conjunto con la comunidad educativa.

Por un lado, la inducción busca generar canales de comunicación que sean eficientes y accesibles para los estudiantes, con la finalidad de que se puedan informar acerca de las diversas actividades y estrategias del Programa, y también de sus fundamentos (Términos de referencia PACE, 2016). De esta manera, los estudiantes que participan del Programa PACE lo harán de manera informada, conscientes de lo que se espera lograr y de las exigencias necesarias para lograrlo.

En relación con lo anterior, los resultados del estudio dan cuenta que una alta proporción de los docentes (81,7%) declara haber participado de estas actividades de capacitación a través de un trabajo con el equipo de la IES. De esta manera, se aseguraría que los docentes cuenten con herramientas para informar a sus estudiantes de manera clara y oportuna acerca del Programa PACE. Sin embargo, desde las orientaciones técnicas del PACE se plantea la necesidad de que este proceso comunicacional sea ejecutado principalmente por las IES con apoyo de los docentes, previa capacitación e inducción en el programa.

En función de los resultados del módulo anterior, se da cuenta que la estrategia de implementación del programa cuenta con resultados generales, los que pueden ser aducidos a esta estrategia de información y difusión por etapas que deja en los integrantes del establecimiento la responsabilidad de informar y difundir los aspectos específicos del programa.

Por otro lado, esta fase de inducción cuenta también con la generación de mecanismos de monitoreo diseñados por el equipo de las IES que permitan evaluar si la información transmitida es entregada y entendida por los estudiantes. Dentro de los límites de este estudio no fue posible remitirse a los mecanismos que desarrollan las IES para difundir la información, pero se da cuenta de la importancia de que sea el Programa quien sistematice estos mecanismos para lograr definir cuáles de ellos serían más efectivos. Dentro de los posibles identificados, está el desarrollo de aquellos que pueden ser ampliados, es decir, que incluyen a los apoderados, o aquellos que son focalizados y que abordan únicamente a los directores, docentes y estudiantes.

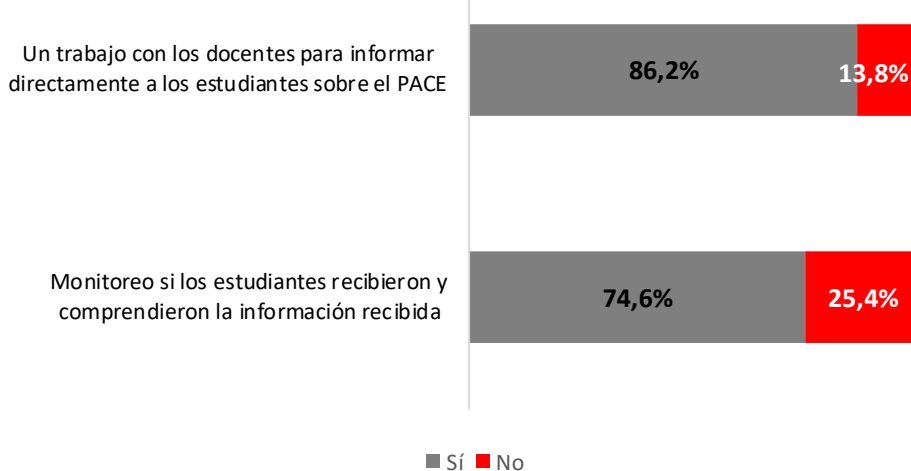
Si bien la mayoría de los docentes (74,6%) asegura que estas actividades de monitoreo sí fueron implementadas en su establecimiento por las IES, una proporción no menor (25,4%) declara que desconoce la implementación de dichas acciones. Este resultado podría indicar que la información no habría sido socializada de manera eficiente entre el equipo de las IES responsable de la inducción

⁹ Sánchez A; Reyes F; Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. Estudios pedagógicos. vol.42 no.3 Valdivia 2016.

y el cuerpo docente. Esto lleva a cuestionar la efectividad de las estrategias definidas por las IES para transmitir y asegurar que la información llegue hasta los estudiantes con altos niveles de calidad.

De esta manera, se visibilizan posibles distorsiones en el flujo de información desde los responsables de las IES correspondientes, hasta los docentes y estudiantes. En el gráfico se presenta la proporción de docentes de acuerdo a las actividades que contempló la inducción del PACE en el establecimiento educacional y su participación y conocimiento de éstas.

Gráfico N° 10 Docentes: La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la Institución de Educación Superior contempló... (n=283)



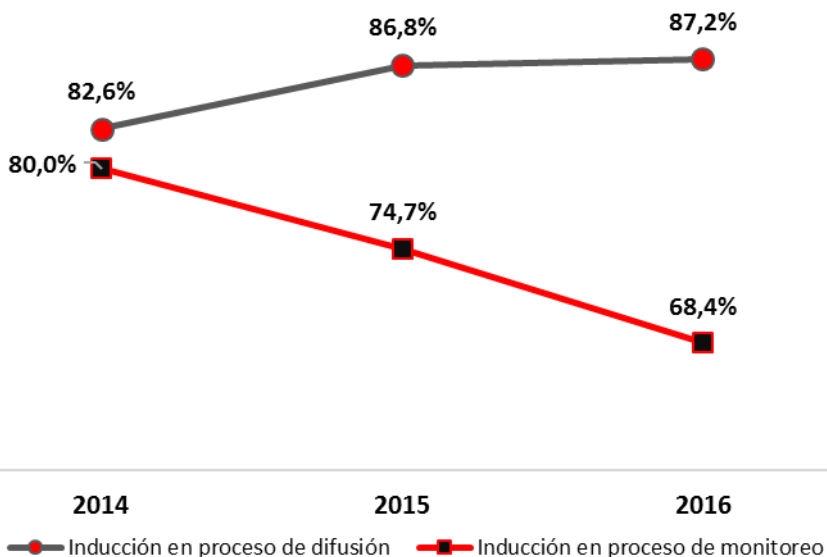
Fuente: ClioDinámica

Ahora bien, al analizar la fase de inducción del Programa de acuerdo a los años en que fue implementado, se observan tendencias interesantes. En primer lugar, si bien en el año 2014 la inducción en el proceso de difusión con los docentes y el monitoreo de la información adquieren porcentajes similares, en las versiones posteriores del Programa estos indicadores se distancian. En este sentido, **las versiones más recientes del Programa le darían mayor importancia al trabajo con los docentes para informar a los estudiantes sobre el PACE, mientras que el proceso de monitorear el flujo de dicha información en los estudiantes tiende a disminuir progresivamente año a año.**

Lo anterior podría explicarse por la flexibilidad que entrega el diseño del Programa PACE en la medida que busca facilitar la implementación en los diferentes contextos de los establecimientos educacionales con los que se trabaja. De acuerdo con esto, en las versiones del Programa implementadas en 2016 sería más importante realizar una inducción en el trabajo con los docentes que monitorear si los estudiantes recibieron y entendieron la información. De esta manera, el Programa se estaría enfocando cada vez más en transmitir la información a través de los docentes, y no tanto en monitorear si dicha información fue recibida y entendida por los estudiantes.

El gráfico da cuenta la evolución de la evaluación que hacen los docentes de las estrategias de inducción en la difusión y en el monitoreo desarrolladas por las IES. En él se observa que la inducción en difusión ha experimentado un aumento de 4,6% entre 2014 y 2016, mientras que en la inducción en el monitoreo se observa una disminución de 11,6% en el mismo periodo.

Gráfico N° 11 Docentes: La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la Institución de Educación Superior contempló... - Año de Implementación del PACE (n=300)



Fuente: Clíodínámica

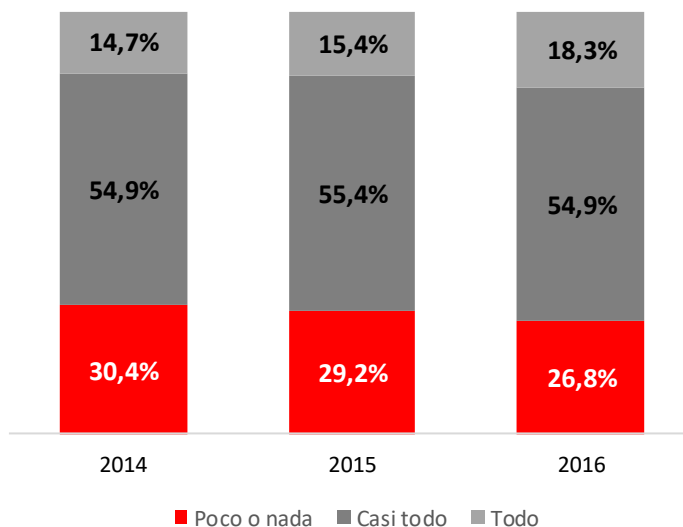
En relación con lo anterior, resulta pertinente evaluar si los estudiantes, estarían entendiendo la información que se les transmite a través de los docentes pese a que, como se explicó, en las implementaciones recientes la fase de inducción involucra cada vez menos un proceso de monitoreo respecto a la información que reciben y entienden los estudiantes.

Con estos fines, se procedió a construir un “Índice de conocimiento del Programa PACE¹⁰”, el cual busca medir cuánto saben los estudiantes del Programa, incorporando el nivel de conocimiento que tienen respecto a las particularidades del programa.

Al analizar la manera en que este índice se comporta en relación a los años de implementación del Programa se observa que para el 2016, el nivel de información respecto a los elementos del Programa es mayor que en aquellos establecimientos donde el programa se ha implementado desde el 2014 y 2015. Al respecto se podría señalar que aquellas IES que están comenzando a implementar el programa en los establecimientos que se incorporaron al programa en 2016, estarían desarrollando con mayor intensidad la fase de difusión del programa, mientras que en aquellos donde ya ha sido implementado el PACE en años anteriores, esta fase ya habría sido desarrollado por tanto los esfuerzos se concentrarían en otro tipo de actividades, como el trabajo con los docentes o la implementación de los talleres.

¹⁰ En el anexo metodológico se detalla la construcción del índice y variables utilizadas.

Gráfico N° 12 Estudiantes: Índice de conocimiento del Programa PACE - Año de Implementación del PACE (n=5864)



Fuente: Cliodinámica

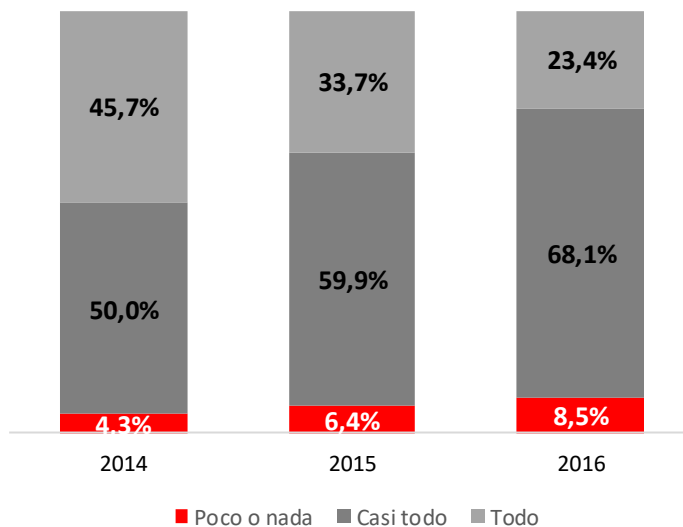
En este sentido, el trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el Programa, y posteriormente monitorear el entendimiento de la información que se transfiere, resulta fundamental en la fase inicial de inducción, puesto que facilitaría una mejor implementación y desarrollo posterior del Programa, en la medida en que los estudiantes estén bien informados acerca de las etapas y las exigencias que van de la mano con su participación en el Programa PACE.

Por esta razón, se construyó en la muestra de **docentes** un “**Índice de conocimiento del Programa PACE**”¹¹ en relación a los mismos elementos especificados anteriormente para observar si lo que plantean los docentes respecto a la percepción del conocimiento que tendrían los estudiantes del Programa. Los resultados dan cuenta que los profesores creen que sus estudiantes saben más que acerca del Programa que lo que ellos mismos creen, demostrando que existe una visión divergente acerca de cómo se estaría informando a los estudiantes.

Los docentes, al ser los encargados de transmitir dicha información a los estudiantes, confían en que estos la reciben y comprenden de mejor manera contrastando con lo señalado por los propios estudiantes lo que podría estar explicando esta diferencia. En este sentido, para aterrizar esta visión, sería conveniente que el monitoreo sea realizado por los mismos docentes y así identifiquen cuáles son los elementos que distorsionan la comunicación. Sin embargo, al cruzar el índice ponderado de conocimiento del Programa en docentes, por los años de implementación del Programa, se observa la misma tendencia que en los estudiantes hacia una mejor comprensión y conocimiento de los elementos del Programa, sólo que en diferente proporción.

¹¹ En el anexo metodológico se detalla la construcción del índice y variables utilizadas.

Gráfico N° 13 Docentes: Índice ponderado de conocimiento del Programa PACE - Año de Implementación del PACE (n=283)



Fuente: ClíoDinámica

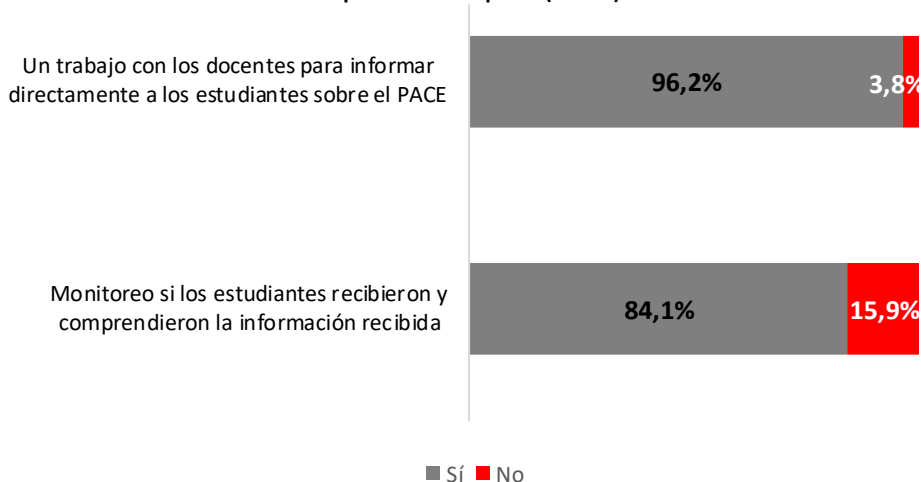
El éxito o el fracaso de la implementación del Programa PACE en los establecimientos educacionales también dependería del conocimiento que tengan los actores relevantes¹² acerca del Programa y de la transmisión oportuna y eficiente de la información necesaria para que éste funcione. De esta manera, es fundamental que el equipo directivo, así como también los sostenedores, estén suficientemente informados del Programa y de las exigencias que implica para sus docentes y estudiantes.

En relación con lo anterior, es importante que el director se sienta involucrado en el proceso de implementación desde el principio, para que así exista mayor facilidad para implementar los talleres dentro o fuera del horario de clases, en las instalaciones del establecimiento educacional.

Al respecto, se observa que los directores manejan más información comparado con los docentes respecto a las fases de información y monitoreo de la inducción del Programa, lo cual evidencia ciertas asimetrías en la manera en que la información está siendo transmitida por el equipo de las IES.

¹² Según las bases técnicas del Programa PACE 2016, se entiende por actores relevantes aquellas personas que constituyen la comunidad educativa en donde se implementa el Programa PACE, pero que no participan en calidad de beneficiarios directos (directores) o bien participan como beneficiarios indirectos (docentes).

Gráfico N° 14 Directores: La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la Institución de Educación Superior contempló... (n=264)



Fuente: Cliodinámica

Por lo tanto, esta lógica de “cascada”, en donde la información fluye a través de los estamentos del establecimiento educacional, no estaría siendo el mecanismo más eficiente para la fase temprana de implementación del Programa PACE en los establecimientos educacionales. En esto habría que identificar dos elementos, por un lado que la información que se les entrega a los docentes no es óptima, es decir, no aborda la profundidad necesaria para comprender los propósitos, procesos y productos del programa y, en segundo lugar, al considerar que es el docente el encargado de retransmitir esta información a los estudiantes, se observa una deficiencia en el traspaso de esta hacia los estudiantes redundando en confusión y poca claridad de los elementos que constituyen el programa.

*“porque igual en el colegio, yo creo que como estaba recién implementándose igual no estaban muy claros con la idea de que iba a ser PACE, entonces la información no estaba muy clara y nosotros tampoco. Nos decían, esto va a pasar primero, después esto es primero, el 15 o 30, se va a pagar todo o no se va a pagar nada. Entonces uno queda como, estoy dentro pero no sé qué voy hacer, si tengo que pagar o tengo que seguir subiendo mis notas, porque no sé si estoy en el 30%”
Entonces en ese ámbito yo creo que estaba más o menos la información que se da”.*
(Grupo focal, estudiantes)

“En nuestro liceo igual, fue no mucha información que tuvimos del programa, como que fue lo que uno fue sabiendo y lo que los profes nos decían era igual como que ellos no sabían tanto. En 3ero medio no mucho y ya en 4to medio se implementó más... uno preguntaba y quedaban como, para la otra vez que vengamos lo vamos a informar y era como nada claro... Si son ustedes los del PACE, como no van a dar ustedes la información. Al principio no había nada claro, fue como en 4to medio, ahí fueron más a participar, vinieron más seguidos, nos dieron más información. Pero aún estaba la duda de que si estábamos o no. Una vez ya estábamos terminando 4to medio y ahí se estuvo aclarando más las cosas”.
(Grupo focal, estudiantes)

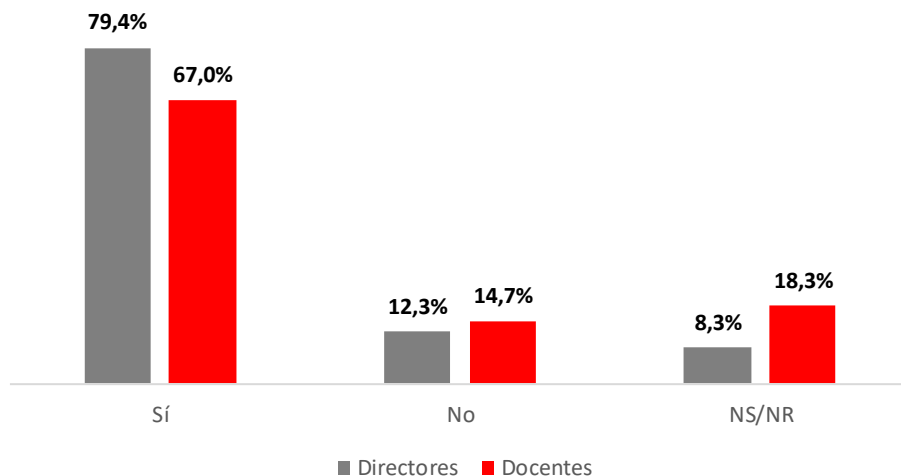
Sumado a lo anterior, el proceso de inducción también integra **una fase de diagnóstico del establecimiento educacional**, cuyo propósito es ajustar las diversas estrategias del Programa al contexto específico de cada uno de ellos. La información levantada a través de este diagnóstico permitiría alinear la intervención con las definiciones del PME del establecimiento y elaborar un perfil de egreso a partir del cual las IES pueden adaptar las actividades de acompañamiento y nivelación a la realidad de los estudiantes seleccionados. Además, a través de este diagnóstico se lograrían identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al Programa PACE.

Con la implementación de este diagnóstico, el Programa busca que las acciones implementadas por IES no sean percibidas como invasivas o disruptivas y que, por el contrario, se adapten a la dinámica propia del establecimiento.

En relación con la evaluación de la implementación de este diagnóstico, el estudio arrojó que el 78,1% de los directores y el 67,0% de los docentes sostienen que, en el marco de la implementación del Programa PACE, se llevó a cabo este proceso de diagnóstico participativo de la comunidad educativa en general. Si bien, en las bases técnicas del programa no se explicita la obligatoriedad de la aplicación de este diagnóstico en los establecimientos para la aplicación del programa, ellas sí sugieren que se realice, los resultados indican que es clave la aplicación de este diagnóstico para optimizar la implementación del programa.

Uno de los aspectos relevantes del diagnóstico consiste en la identificación de posibles mejoras de las prácticas pedagógicas del equipo docente vinculado al programa. Al respecto, es posible señalar que un 67% de los docentes señalaron que efectivamente el diagnóstico incluyó la identificación de mejoras de las prácticas pedagógicas frente a un 79,4% de lo indicado por los directores y que, por el contrario, es mayor el porcentaje de docentes que señalaron que no se hizo dicho diagnóstico frente a lo señalado por directores. Estos resultados estarían dando cuenta de una percepción más crítica de los docentes frente a las actividades del diagnóstico en lo referido a la identificación de mejoras de las prácticas pedagógicas o que, los directores señalan.

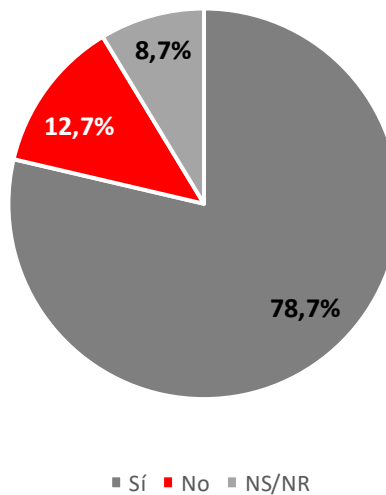
Gráfico N°15 Directores y Docentes: En el marco del PACE, ¿se realizó en su establecimiento en 2015 o 2016 un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al Programa?



Fuente: Cliodinámica

Asimismo, una parte importante del diagnóstico se relaciona con la estrategia de Preparación Académica y Acompañamiento Docente (PAAD) del Programa PACE. Al respecto, se plantea que esta estrategia debe desarrollar competencias pedagógicas en los docentes para que, a través de la mejora de sus prácticas en el aula, se enriquezcan los aprendizajes de sus estudiantes. En el gráfico se muestra el porcentaje de docentes que señalaron que se implementó este Plan de Acompañamiento la que llega a un 78,7%. Es interesante notar que es mayor la proporción de docentes que señala que se implementa el PAAD que la que indica que se realizó un diagnóstico de las prácticas pedagógica que, precisamente, el PAAD busca mejorar lo que llevaría a interpretar que, esta estrategia se implementaría sin un diagnóstico previo.

Gráfico N° 16 Docentes: En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al Programa? (n=300)



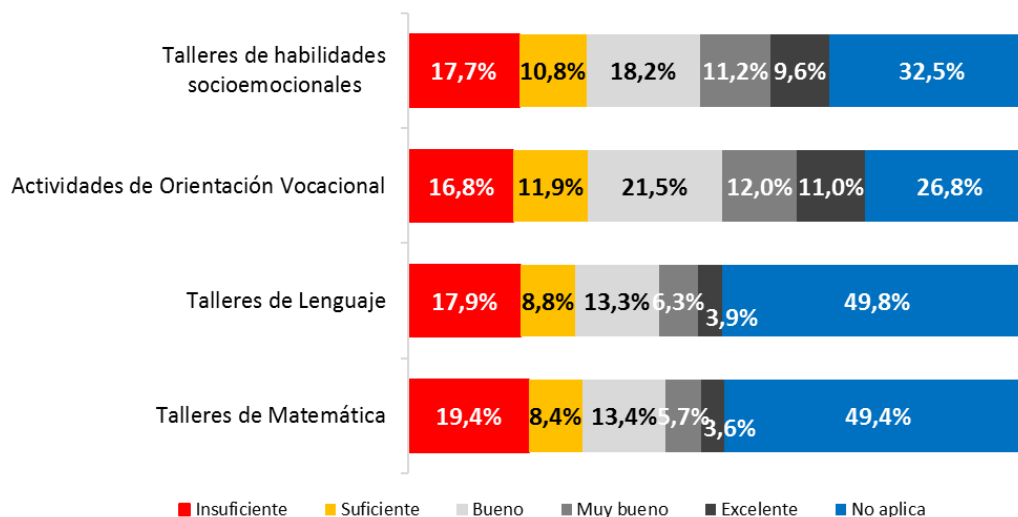
Fuente: Cliodinámica

De esta manera, se entiende que el diagnóstico sirve al objetivo de implementar acciones para la mejora educativa en los establecimientos educacionales en donde opera el Programa PACE.

5.1.3. Evaluación de la implementación de actividades

En relación a las actividades que se implementan en los establecimientos, el Programa incluye el desarrollo de talleres de habilidades socioemocionales, actividades de orientación vocacional y talleres de asignaturas de lenguaje y matemáticas. Al analizar los resultados, se pudo observar que, en relación a la cantidad de actividades contempladas en la implementación, cerca del 50% de los estudiantes señaló no haber recibido los talleres de lenguaje y matemáticas, mientras que entre quienes sí las recibieron, el 20% aproximadamente señaló que estas actividades fueron insuficientes en términos de cantidad.

Gráfico N° 17: Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la cantidad de actividades del PACE realizadas el 2016 (n=5864)



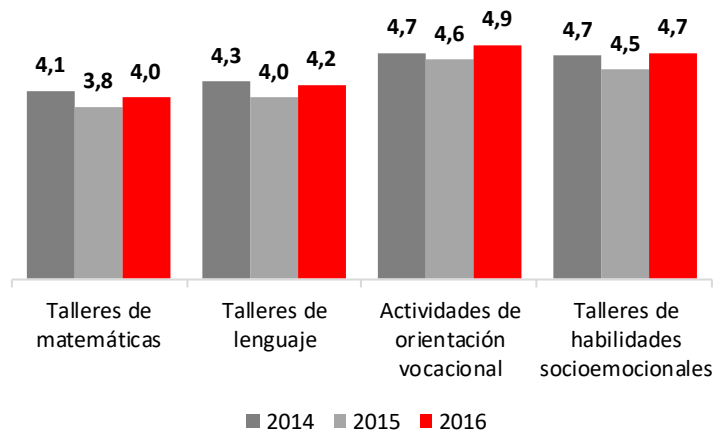
Fuente: ClíoDinámica

Adicionalmente, en la implementación de las actividades de talleres de habilidades socioemocionales y orientación vocacional, un 32,5% señaló no haber recibido estas actividades, situación que igualmente se presenta como una brecha significativa respecto del estado de implementación en el cual se encuentra el Programa. Sin embargo, la evaluación de la calidad de estas actividades tiende a ser mejor que el de los talleres de asignatura, lo cual habla de un mayor desarrollo de este componente.

Con relación a lo anterior, se pidió a los estudiantes que evaluaran las actividades del programa PACE en las que participaron. Al respecto, se observa que las actividades no académicas, es decir, los talleres de habilidades socioemocionales y las actividades de orientación vocacional, son las instancias mejor evaluadas por los estudiantes, tendencia que se mantiene en los diferentes años de implementación del programa. Sin embargo, al realizar la comparación año a año, se observa que las peores evaluaciones se concentran en los establecimientos educacionales en donde el programa fue implementado en el año 2015¹³.

¹³ No obstante, es importante destacar que el diseño muestral no contempló representatividad por años de implementación por lo que la comparación es solo ilustrativa.

Gráfico N° 18: Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la preparación para la educación superior recibida a través de las siguientes actividades del PACE (n=5864)



Fuente: Cliodinámica

Complementando esta evaluación aparece la percepción retrospectiva que realizan los estudiantes que ya cursan carreras como parte del cupo PACE en alguna de las IES. Estos indican que, efectivamente, estos talleres, además de ser insuficientes, cuentan con una baja valoración en términos de su logística e implementación, puesto que habrían sido realizados en horarios complejos para los estudiantes y que, no habría motivación por asistir debido a que eran implementados por los mismos docentes de las asignaturas regulares.

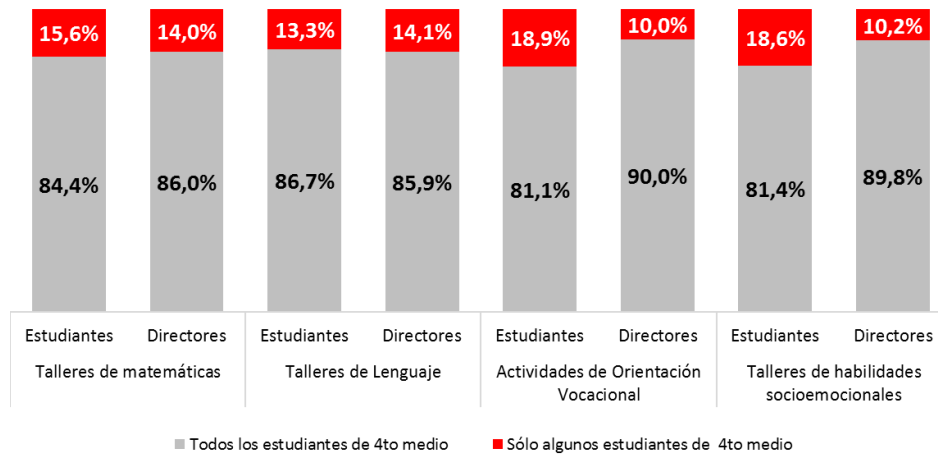
“Y el menos [significativo] fue el taller de lenguaje y matemáticas debido a los distintos cambios de profesor. Eso a nosotros nos disgustó bastante y también porque era como ir a una clase y aparte que eran tarde, eran horarios después de clases, día martes y día jueves después de clases y uno ya quiere irse pa’ la casa”
(Grupo Focal Estudiantes IES)

“Lo otro que eran profesores que a nosotros nos hacían clases diariamente, después los volvíamos a ver en la tarde. Entonces ponerle atención ya era como mucho, porque uno llegaba como saturado, porque no le entraban las cosas en el cerebro”
(Grupo Focal Estudiantes IES)

Al preguntar a estudiantes y directores respecto a quiénes son los reales participantes de las actividades del Programa, sobre el 80% de ellos destacan que las actividades serían todos los alumnos de 4to medio¹⁴ pueden participar en las distintas actividades.

¹⁴ El estudio sólo contempla aplicación a estudiantes de 4to medio.

Gráfico N° 19 Estudiantes y directores: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE? (n=5864)



Fuente: Clíodínámica

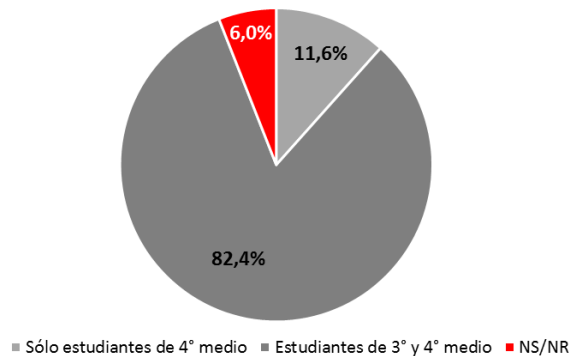
De hecho, un 82,4% de los directores señalan que el PACE no ha sido privativo de otros niveles, otorgándole también la oportunidad de participar tanto a los estudiantes de 3ero y de 4to medio. Esta situación podría replicarse en función de las experiencias que han tenido los establecimientos que participaron en el piloto del Programa y de lo que desarrollaron las mismas IES involucradas en esta fase, puesto que se venía trabajando con cursos desde 2do medio.

Adicionalmente, desde los establecimientos se espera que las actividades puedan ampliarse a todos los cursos de enseñanza media, de manera que el trabajo del Programa vaya en la línea de los requisitos que se exigen como el ranking de notas.

“La otra desventaja es que toma niños de tercero y cuarto medio. Si bien, por lo menos en el establecimiento de nosotros, por lo menos desde tercero medio los niños como que, no sé, tienen una madurez extrema de segundo a tercero y es bueno en ese aspecto, pero sería bueno trabajar eso en primero y en segundo. Tratar que los niños generen esas habilidades, ya que en primero y segundo tenemos la tasa más alta de deserción. Sería ideal en primero y segundo.”

(Grupo Focal, Orientadores)

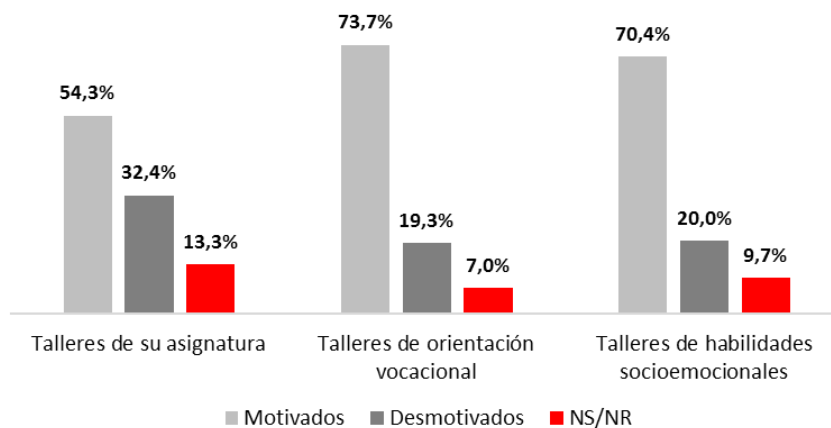
Gráfico N° 20 Directores: Durante el desarrollo de las actividades del PACE en el año 2016, participaron... (n=301)



Fuente: Clíodínámica

Respecto a la percepción de **motivación que ven los docentes en los estudiantes** por participar de las distintas actividades del PACE, se observa que los talleres de orientación vocacional (73,7%) y talleres de habilidades socioemocionales (70,4%) son aquellos que presentan un mayor grado de motivación, en detrimento de los talleres de asignatura (54,3%).

Gráfico N° 21 Docentes: Respecto de sus alumnos que hoy están en 4° medio, ¿cuán motivados cree que están por las siguientes actividades relacionadas con el PACE? (n=300)



Fuente: Cliodinámica

En primer lugar, se podría destacar que esta motivación podría ir en la línea del estado de implementación con el que se encontraba el Programa en los establecimientos, puesto que cerca de la mitad de los estudiantes no habrían recibido talleres de lenguaje y matemáticas, mientras que la implementación del resto de los talleres se encontraba en estado avanzado. Por otra parte, desde los discursos levantados en la fase cualitativa, los orientadores y coordinadores señalan que las principales brechas que tienen los estudiantes son respecto a la orientación vocacional, situación por la cual se ha trabajado fuertemente en el desarrollo de estas habilidades, incluso, los estudiantes que ya están en las IES refrendan que el fortalecimiento de estas habilidades les ha permitido obtener mayor seguridad, confianza y relacionarse con el resto de sus compañeros, generando condiciones para la permanencia en la IES.

“...la académica igual sirvió, pero eso uno, lo podía encontrar en internet. En cambio, algo que alguien que te dijera que qué es lo mejor para ti, como el test vocacional y eso o darte apoyo psicológico, eso yo no lo puedo buscar en internet. En cambio, la parte de matemáticas y lenguaje eso lo podía buscar en internet. Eso fue lo que más me sirvió, porque me hizo ver para lo que sí era, tenía más puntos a mi favor...”

(Grupo Focal Estudiantes IES)

La valoración de estos talleres también es compartida por los coordinadores de las IES, dado que, al realizar el diagnóstico para la implementación del Programa, pudieron identificar una brecha en términos de horas de orientación vocacional y material disponibles para los estudiantes. De este modo, el programa permitió no sólo potenciar el desarrollo de la orientación con los estudiantes, sino también propiciar las condiciones para que el establecimiento pudiera fortalecer este aspecto en su proyecto educativo.

“...de los directores de las comunidades educativas, de los directores de educación municipal y ellos valoran significativamente el apoyo en orientación vocacional porque ellos no lo tienen en sus liceos. Esta es el área generalmente mejor evaluada del programa porque es una necesidad real en el establecimiento, ellos no lo tienen.”

(Entrevista coordinador IES)

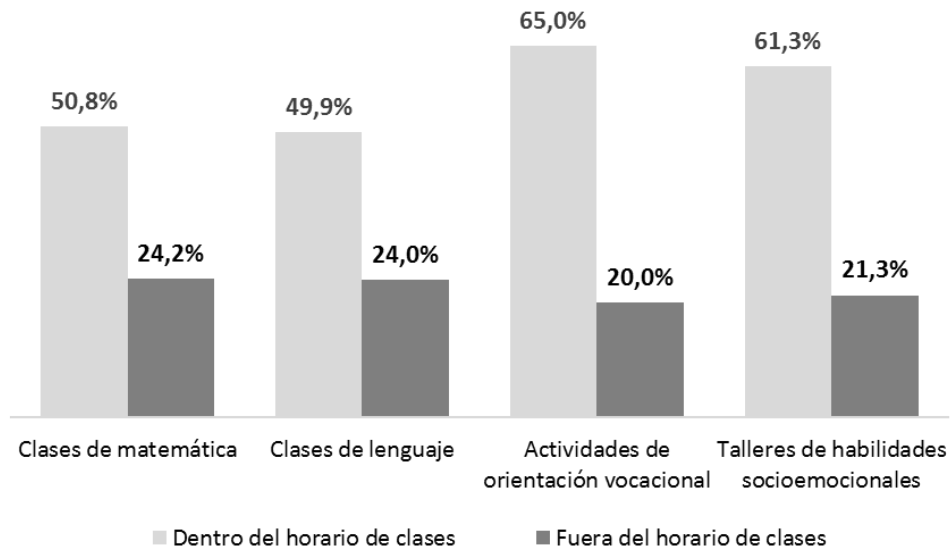
“...en particular los orientadores han evaluado muy bien al PACE, que les entrega las herramientas para sus actividades, porque, en un tiempo a esta parte el rol del orientador, es cualquier cosa, menos orientar, y con estas actividades que se realizaron desde el PACE y el apoyo que se brindó.”

(Entrevista coordinador IES)

Por otro lado, desde la misma fase cualitativa los estudiantes señalan que el interés por potenciar aspectos académicos debería realizarse en los primeros años de educación superior, y debería estar orientado a reforzar las disciplinas pertinentes a las carreras de cada estudiante. En este sentido, se señala que la implementación de talleres de asignatura en el establecimiento no tendría un efecto significativo para los estudiantes que están en tercero o cuarto medio, situación que si lo sería una vez que ingresan a la educación superior donde perciben mayores brechas académicas.

En cuanto al horario en que se realizan las actividades del Programa, la mayoría señala que todas son realizadas dentro del horario de clases, sin embargo, son las actividades de orientación vocacional y habilidades sociales las que se realizan con mayor frecuencia en estos horarios (65% y 61,3% respectivamente). Por otro lado, si bien alrededor del 50% de los estudiantes señala que los talleres de asignatura se realizan dentro del horario de clases, hay que destacar también que 1 de cada 4 estudiantes señala que estos talleres se realizan fuera del horario de clases. Esto podría explicar en cierta medida por qué hay estudiantes que declaran no haber recibido estos talleres, lo cual se debería a que una parte de ellos se realiza fuera de clases, lo que desincentiva la participación y puede afectar en la motivación de los estudiantes a participar del Programa. En el documento de anexo analítico se encuentra mayor información de este punto.

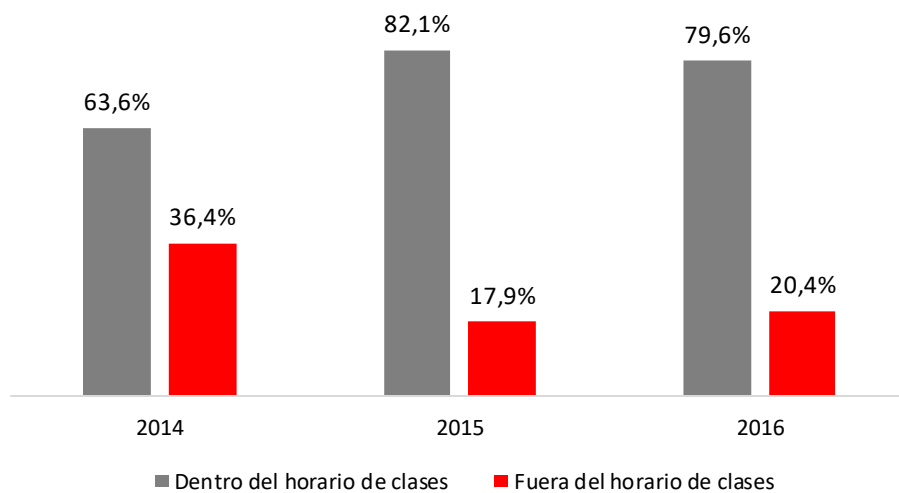
Gráfico N° 22 Estudiantes: ¿En qué horario se realizan las siguientes actividades relacionadas con el PACE? (n=5864)



Fuente: ClíoDinámica

Ahora bien, al desagregar la información de acuerdo a los años de implementación del programa PACE se observa que, en términos generales, las actividades han sido implementadas en su mayoría dentro del horario de clases. Sin embargo, en los establecimientos que participaron de la versión piloto del Programa (año 2014) se evidencia que un 36,4% de las actividades se desarrollan fuera del horario de clases, lo que genera menor asistencia por parte de los estudiantes, tal como fue expresado en las entrevistas grupales.

Gráfico N° 23 Estudiantes: ¿En qué horario se realizan las actividades relacionadas con el PACE? – Año de implementación (n=2903)



Fuente: ClíoDinámica

Siguiendo esta línea, en el Estudio de Seguimiento a la Implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo, el cual entrega los principales resultados del seguimiento al primer año de operación del programa PACE (año 2014), se enfatizó en que realizar las actividades fuera del horario de clases generó problemas tanto para motivar a los estudiantes como a los docentes, lo cual terminó dificultando la consecución de los objetivos que busca alcanzar el programa debido a la baja participación en los talleres y actividades.

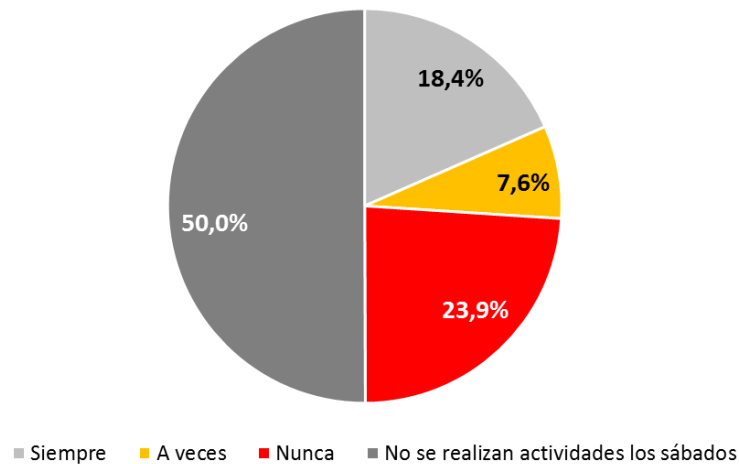
En la fase cualitativa del presente estudio, esta problemática volvió a surgir cuando se les preguntó a los estudiantes que cursaban estudios superiores con un cupo PACE cuál era su impresión respecto a los talleres de asignatura y los talleres vocacionales recibidos mientras estaban en el establecimiento. Sus respuestas, se refirieron principalmente al horario en que éstos fueron implementados y las dificultades que esto trajo en su participación. Dentro de estas dificultades da cuenta que los horarios desincentivan la participación y con ello terminarían mermando el objetivo de generar mayores expectativas para el ingreso a la educación superior de este grupo de estudiantes.

“El horario que era de las 5:30 hasta las 7 y algo. Y eso era, ya más encima a nosotros nos terminaba matando porque quién va a querer seguir estudiando si no quiere, toca el timbre y uno quiere irse para la casa...”

(Grupo Focal Estudiantes IES)

Del mismo modo, al consultar a los estudiantes de 4to medio respecto de la asistencia a actividades en los días sábados, el 50% de ellos señala que no se realizan actividades en este día. Del porcentaje restante, sólo el 18% señala asistir siempre, mientras que el 23,9% declara no asistir. Al igual que en el caso anterior, el realizar actividades fuera del horario de clases y aún más, en días que no son hábiles, sería un motivo de inasistencia de los estudiantes a las actividades.

Gráfico N° 24 Estudiantes: ¿Asistes a las actividades del PACE en día sábado? (n=5864)



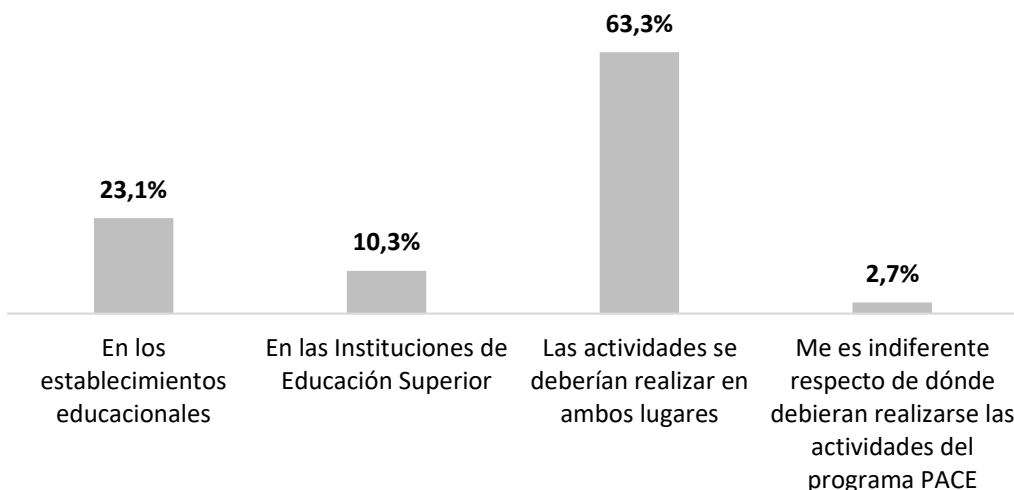
Fuente: Cliodinámica

Al consultar con los docentes respecto a la evaluación del mejor lugar para desarrollar las actividades del PACE, el 63,3% de los docentes señala que estas deberían realizarse tanto en los establecimientos educacionales como en las Instituciones de educación superior, mientras que un 23,1% señala que deberían realizarse solamente en los establecimientos.

Al respecto, los docentes señalan que es importante generar instancias de vinculación entre las IES y los establecimientos, de manera que posibilite a que los estudiantes accedan a estos espacios y conozcan cómo funcionan las IES desde adentro, genera mayores expectativas y valoraciones respecto al Programa.

En este sentido, el acercar el mundo de la educación superior a los estudiantes de 4to medio, se relacionaría con la implementación de proceso de apresto a la educación superior, haciendo más real la posibilidad de estudiar en la educación superior a partir de la familiarización con el entorno y las dinámicas de estudio.

Gráfico N° 25 Docentes: Con respecto a las actividades del Programa PACE, ¿dónde cree usted que es mejor realizarlas? (n=300)



Fuente: ClíoDinámica

La visión de los docentes acerca de la necesidad de vincular a los estudiantes de 4to medio con las IES, también es compartida por los orientadores de los establecimientos. Al respecto, estos actores valoran positivamente el acercamiento de los establecimientos con las IES puesto que esto permitiría que los estudiantes puedan conocer la realidad de la educación superior, interesarse en ello a partir de la experiencia misma de la interacción con dicho espacio. Por otra parte, esta vinculación también viene a suplir una deuda que históricamente han reconocido ambos actores, quienes señalan que no se ha logrado establecer un trabajo colaborativo permanente entre las IES y los establecimientos en los territorios, lo que dificultaría el proceso de transición entre los estudiantes a la educación superior.

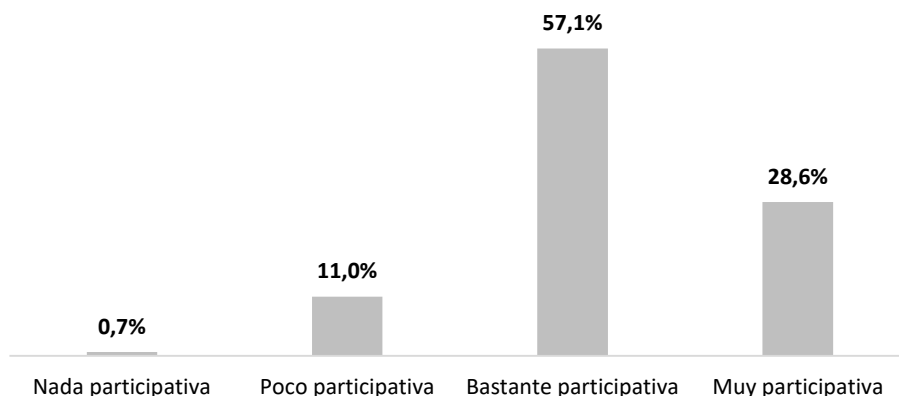
“...ahora hemos partido desde primero, incluso ya trajimos por el proyecto PACE, el proyecto participativo, que llevamos tres segundos medios a la UFRO, pero fuimos a INCAP, al museo ferroviario, pero en el fondo es abriéndoles los horizontes, mostrándoles una realidad distinta, que nos ha llevado a hacer cosas que no estaban instaladas en el colegio.”

(Grupo focal orientadores)

En cuanto al nivel de participación con el que se ha implementado el Programa en los establecimientos, existe una percepción positiva por parte de los directores. Más de la mitad de ellos (57%) declara que la implementación del Programa ha sido bastante participativa, y un 28,6% declara que esta ha sido muy participativa.

Esto se podría explicar principalmente porque el Programa, en su estrategia de vinculación, establece la necesidad de que las IES puedan hacer difusión e involucramiento de los distintos actores del establecimiento como autoridades directivas, docentes y estudiantes. Sin embargo, la información recolectada en el estudio, no permite evaluar la calidad de la estrategia de supervisión de la información que se está entregando. Por otra parte, es importante relevar que desde el año 2016 el Programa incorporó en sus orientaciones técnicas una modalidad de implementación de tipo mixto donde los establecimientos participarán conjuntamente con las IES, para llevar a cabo los talleres. De esta manera, esta nueva modalidad que involucra a los distintos actores develaría que la implementación es valorada como altamente participativa por los directores.

Gráfico N° 26: Directores: ¿Cuán participativa diría que fue la implementación del Programa en su establecimiento? (n=301)



Fuente: ClíoDinámica

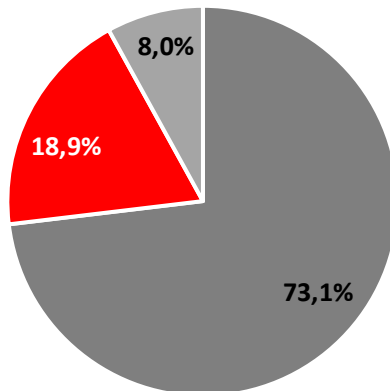
5.1.4. Evaluación del trabajo con las IES

La implementación del programa en los establecimientos supone el desarrollo de una relación de trabajo entre establecimientos educacionales y las IES. Al respecto, el propósito de esta relación, es la generación de instancias de cooperación y colaboración para la articulación de las estrategias y acciones del programa PACE con los planes, acciones y recursos desarrollados por los establecimientos previamente. De acuerdo con esto, se espera que la relación entre las IES y los establecimientos, recoja las dinámicas y aspectos organizacionales de los mismos, de manera que la implementación del programa se articule con ello y así facilitar los procesos del programa.

En este sentido, es importante conocer la impresión que tienen los directores acerca del equipo de las IES encargado de ejecutar el Programa en su establecimiento. En primer lugar, sobre la evaluación que hacen los directores del cumplimiento de los plazos acordados previamente para el inicio del Programa, un 73,1% afirma que los miembros del equipo de las IES cumplieron con la fecha de inicio acordada para ello. Este cumplimiento de los plazos da cuenta de la sincronía que existirá

entre IES y establecimientos, facilitando con ello la instalación del programa y de los procesos y etapas posteriores impulsando una relación de cooperación y confianza entre los diversos actores involucrados.

Gráfico N°27 Directores: ¿Se cumplió la fecha de inicio comprometida con la IE? (n=301)

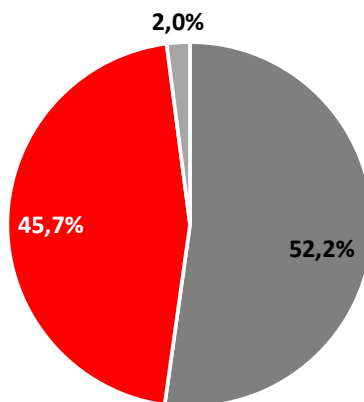


■ Sí ■ No ■ NS/NR

Fuente: ClíoDinámica

Sin embargo, se observa que, cuando se les preguntó específicamente por el cumplimiento de los plazos establecidos por la IES para el desarrollo de las actividades, se da cuenta de cierta variabilidad de las respuestas. Así, un 52,2% señala que se cumplieron los plazos de todas las actividades y un 45,7% señala que se cumplieron los plazos, pero de algunas actividades, mientras que un 2% indica que no se cumplieron de ninguna actividad. Al desagregar estos datos por la experiencia de las IES en el Programa, no se identifican diferencias significativas entre las que llevan más años en el programa que las que recién se sumaron a este.

Gráfico N°28 Directores: ¿Se cumplieron los plazos establecidos por la IE para el desarrollo de las actividades? (n=301)



■ Sí, de todas las actividades ■ Sí, pero de algunas actividades ■ No, ninguna actividad

Fuente: ClíoDinámica

Una de las hipótesis de trabajo relevadas a partir del análisis de información da cuenta de la importancia del cumplimiento de los plazos de algunas actividades, puesto que podría incidir en una baja participación de los actores del establecimiento educacional involucrados en estas actividades, o bien un desinterés por parte de los docentes y estudiantes en participar, por ejemplo, en las actividades del Plan de Mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

“Mas participación en los liceos, ya que solo venían como 1 o 2 veces cada 3 o 4 meses, al menos yo lo vi así... en ese tiempo no se dan cuenta de que aún somos adolescentes, estamos a punto de ser adultos, pero siguen siendo jóvenes, muchos prefieren ir de fiesta, entonces ellos deberían ser más constante y más activos así uno no se desmotiva...”

(Grupo Focal Estudiantes)

Adicionalmente, este problema en el cumplimiento de los plazos podría estar asociado a cómo se desarrolló el proceso de implementación del programa desde la entrega de los recursos, toda vez que mientras los recursos no son entregados oportunamente, las IES deben responder con recursos internos dentro de sus limitaciones.

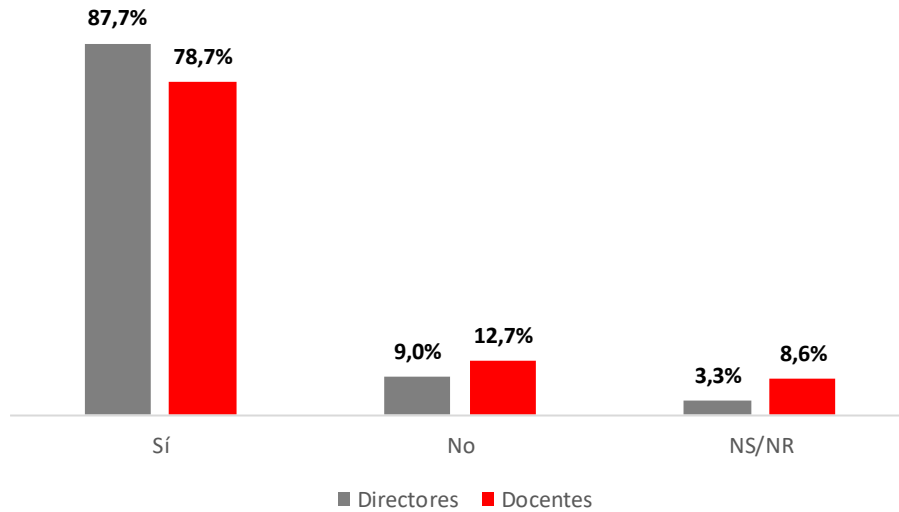
“... yo creo que efectivamente hay que mejorar el tema de la entrega de los términos de referencia y el tema de los dineros, es muy tardío, o sea estamos hablando de que tuviste unas conversaciones de marzo, abril donde no había respuesta de que iba a pasar, mayo tampoco estaban listos los términos de referencia, las platas tampoco, creo que llegaron en junio, julio, por ahí, pero ¿Qué pasa con eso? Hay universidades que no tienen la espalda para cubrir ese gasto y te desnivela otras áreas para cubrir, entonces el problema que genera eso, entonces yo creo que el tema del dinero complica mucho a las universidades...”

(Entrevista Coordinador IES)

Adicional a la evaluación que hacen los actores del cumplimiento de los plazos de las actividades, se plantea la evaluación que hacen de la implementación de algunas de estas. Al respecto, los resultados dan cuenta de diferencias significativas en relación al conocimiento que tienen los directores y los docentes sobre la implementación del Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes donde un 87,7% de los directores señala que sí se implementó dicha actividad, frente a un 78,7% de los docentes. Dicha brecha podría explicarse por los canales de información utilizados para la difusión de las actividades. En ese sentido, es posible que los directores cuenten con mayor desconocimiento de la implementación de ciertas actividades o que los docentes no hayan visualizado que las actividades realizadas hayan correspondido a dicho acompañamiento.

Estos resultados plantean la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos diseñados e implementados en el contexto educacional para la difusión de las actividades, ya que, según estos resultados, la información no es recibida de igual manera por ambos actores.

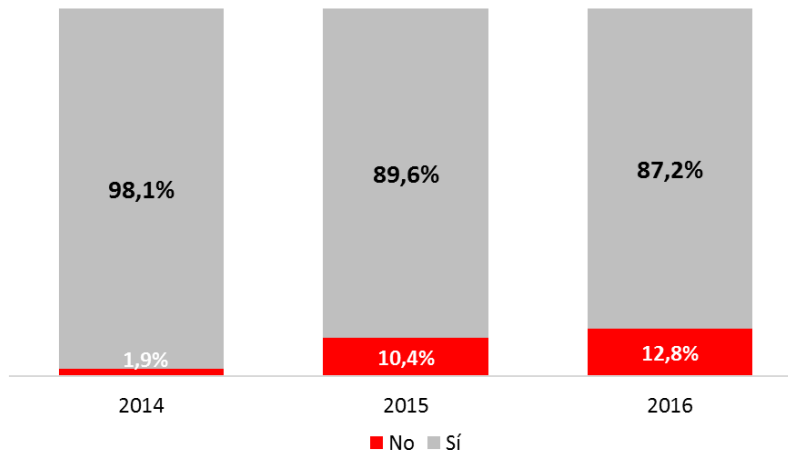
Gráfico N°29 Directores y Docentes: En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al Programa?



Fuente: ClíoDinámica

Al cruzar estos datos según año de implementación, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el caso de los directores, donde casi la totalidad de los establecimientos del año 2014 (que participaron del piloto) declaran contar con un plan de acompañamiento de prácticas pedagógicas, porcentaje que ha ido disminuyendo a medida que avanzan los años de implementación.

Gráfico N°30 Directores: En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al Programa? Según año de implementación



Fuente: ClíoDinámica

En términos cualitativos, los orientadores que participaron del estudio señalan que, la instalación de estas prácticas de acompañamiento pedagógico, aún no se consolidan lo suficiente como para dar cuenta de la instalación de capacidades pedagógicas en el equipo docente. Dicha percepción estaría fundamentada en el tiempo que llevan de implementación del programa, dando cuenta que

estos años no serían suficientes para generar dicho efecto, pero que, es posible de observar en un tiempo mayor. Aun así, señalan que sí se han observado efectos positivos, pero no los suficientes para generar la instalación de dichas capacidades.

“Por lo menos yo te diría que no...tal vez en un tiempo más que se logre instalar (capacidades de mejora), a lo mejor se podría, pero sería muy pronto, estamos como verdes. Ha tenido muchos efectos positivos, muchos, pero el tiempo ha sido poco.”

(Orientadora)

Los coordinadores ejecutivos también apuntan al factor tiempo al momento de evaluar la instalación del programa en los establecimientos. En ese sentido, apuntan a que el proceso ha sido lento en la maduración del Programa, donde se pasó de una mirada de desconfianza a la construcción paulatina de lazos de trabajo para establecer un vínculo de trabajo común. En ese sentido, es relevante dar cuenta de un proceso de maduración e instalación del Programa en el trabajo que se desarrolla entre IES y establecimientos educacionales que permitiría hablar de que recién hoy el Programa está posicionándose dentro de los establecimientos.

“Ha sido lento (la instalación), hoy que es el 3er año trabajando con ellos, y la recepción es mucho más fácil, más cercana porque se generan lazos, ellos ya creen en el Programa, se sienten un poco más conectados, al principio fue difícil porque tuvimos que validarnos, pero hoy día ya es más fácil, ellos ya entienden el proyecto (...) y yo creo que también va en directa relación con que la Universidad también se hace un poco más especialista, yo creo que a medida que ha ido avanzando el Programa...”

(Coordinador Ejecutivo IES)

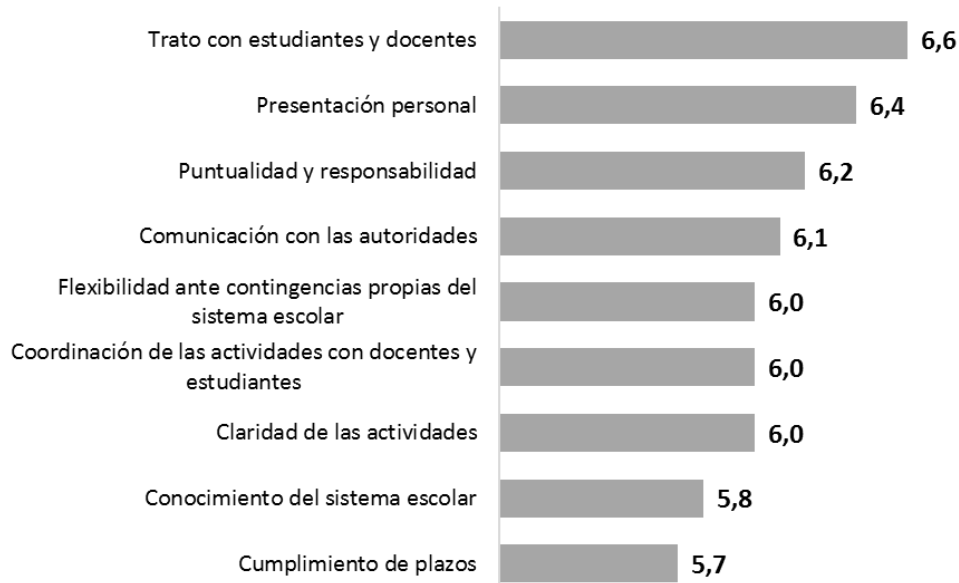
En ese mismo sentido, se observa en los discursos que el PACE sí habría logrado instalar otro tipo de prácticas con los docentes que dan cuenta de la construcción de un trabajo conjunto y la construcción de un vínculo que permitiría trazar un mapa de trabajo entre IES y orientadores a partir de la instalación de líneas de trabajo que se complementan unas con otras bajo una óptica de colaboración entre actores que daría cuenta de la instalación de prácticas de trabajo.

“yo puedo hablar más del caso mío, que es una psicóloga, encuentro que es una muy buena persona, me ha prestado todo el apoyo, me da el material. También hemos hecho juntas los talleres, me guía, entonces encuentro que ha sido un gran apoyo. También me ha motivado a estudiar, a buscar la manera de perfeccionarme más en área, entonces igual son buenos los profesionales que llegan. Con respecto a matemática y lenguaje, los profesores igual hablan bien de ellos, del apoyo que les facilitan.”

(Orientadora)

En el siguiente gráfico se observa que el equipo perteneciente a la IES es bien evaluado por los directores, especialmente en el trato que desarrollan con los estudiantes y los docentes obteniendo un promedio de 6,6 en una escala de 1 a 7, mientras que el conocimiento del sistema escolar y el cumplimiento de plazos aparecen como los elementos con menor promedio de evaluación (5,8 y 5,7 respectivamente) dando cuenta de la necesidad de avanzar hacia una lógica que permita la instalación del programa en los establecimientos a partir del conocimiento mutuo entre actores.

Gráfico N°31 Directores: Promedio de evaluación de los equipos ejecutores del Programa pertenecientes a las IES, en una escala de 1 a 7 (n=301)

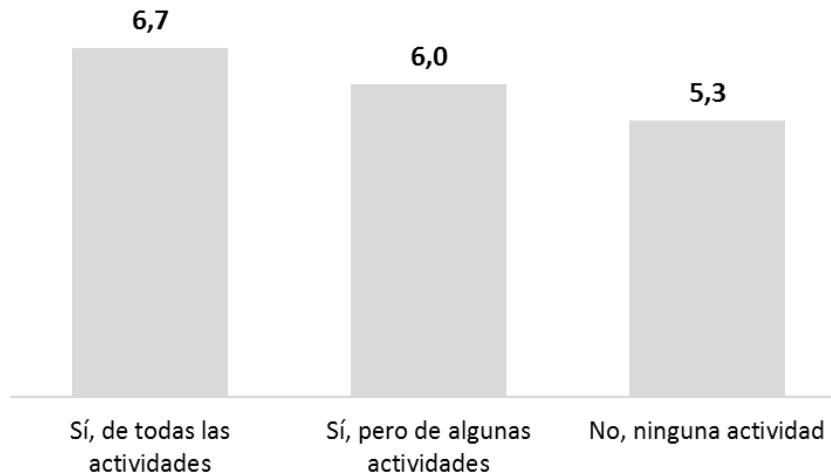


Fuente: ClioDinámica

Un dato que llama la atención es la diferencia que se observa al cruzar el promedio de todos los indicadores de evaluación de los equipos ejecutores del programa según la percepción sobre el cumplimiento de las actividades. En este sentido, se observa una correlación directamente proporcional entre las evaluaciones y el cumplimiento de plazos, donde a medida que haya un mayor cumplimiento de los plazos de las actividades, mayor será el promedio de evaluación que existe sobre los equipos de las IES.

De este modo, aquellos equipos que cumplieron con los plazos en todas las actividades, fueron calificados con un promedio de 6,7, mientras que los que cumplieron parcialmente las actividades fueron calificados con un promedio de 6,0, mientras que por el contrario, los que no cumplieron con los plazos en ninguna actividad fueron calificados con un 5,3. Esto da cuenta de que el cumplimiento de plazos de las actividades sería una variable que incide en la evaluación que existe sobre los equipos ejecutores del programa, por tanto es un elemento que el programa debe monitorear y hacer gestión para que los plazos comprometidos en el desarrollo de las actividades se vayan cumpliendo.

Gráfico N°32 Directores: Promedio de evaluación de los equipos ejecutores del programa según cumplimiento de plazos de las actividades

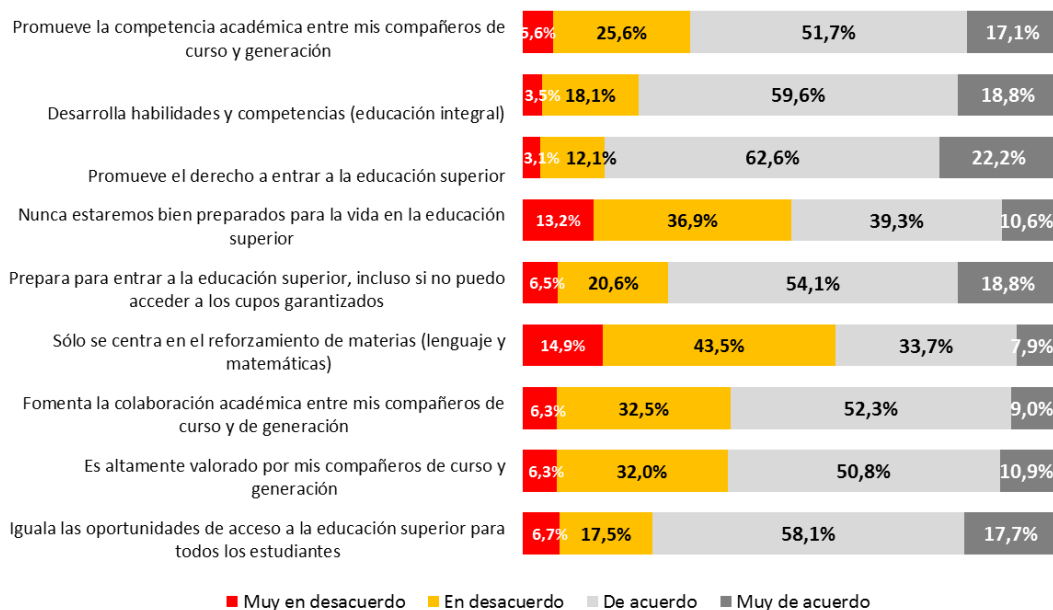


Fuente: Clíodínámica

5.1.5. Resultados y efectos esperados del Programa

Con respecto a los resultados y efectos esperados del Programa, es posible apreciar que los estudiantes tienen un alto nivel de acuerdo con los potenciales impactos generados por el Programa. Los aspectos que más destacan son que el Programa promueve el derecho a entrar a la educación superior (84,8% entre acuerdo y muy de acuerdo), desarrolla habilidades y competencias (78,4% entre acuerdo y muy de acuerdo) y que iguala las oportunidades de acceso a la educación superior para todos los estudiantes (75,8%).

Gráfico N° 33 Estudiantes: En una escala de 1 a 4, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”, ¿cuál es tu postura frente a las siguientes afirmaciones? (n=5864)



Fuente: Clíodínámica

Estos resultados, son concordantes con lo expresado por los estudiantes que ya cursan estudios superiores gracias a un cupo PACE. Ellos señalan que el objetivo principal del Programa es garantizar el derecho a la educación superior, aspecto que, según ellos, se estaría cumpliendo a partir de la entrega de mayores y mejores oportunidades a los estudiantes.

“Me permitió entrar a la carrera que a mí me gusta, o sea que fue como mejor, nunca pensaba que iba a entrar, eso era lo que pensaba, después cuando apareció la oportunidad del PACE, pero antes no pensaba entrar, era como muy lejano, pensaba en ponerme a trabajar, hacer algo ahí mientras y después juntar todo, después hacer de nuevo la PSU y poder recién entrar, ahí recién, pero no pensaba nunca entrar.”

(Grupo Focal Estudiante)

De hecho, desde la visión de los actores IES, esta percepción también es similar, donde también se percibe que el objetivo principal del programa está en la restitución la problemática de la inclusión de los grupos vulnerables y que trata de hacerse cargo de la inequidad que existe en el acceso a la educación superior.

“Yo creo que la fortaleza principal del programa es su naturaleza de equidad. Esa es una gran fortaleza, o sea, viene a satisfacer una necesidad súper importante y a reconocer una realidad súper triste, además, que no todo el mundo puede acceder a la educación superior porque estudió en un determinado colegio o porque creció en determinado sector”

(Coordinador Ejecutivo IES)

Por otro lado, estos resultados también confirman el desarrollo que ha tenido la implementación de los talleres de habilidades socioemocionales y orientación vocacionales, elemento que es valorado tanto por los estudiantes de los establecimientos como por los estudiantes que se encuentran en las IES, puesto que se señala que permite a los estudiantes instalar y fortalecer aspectos más blandos que son significativos para la vida en la educación superior, relacionarse con otros, generar mayor autoestima, confianza, seguridad, comunicación, entre otras habilidades que permiten entregar mejores condiciones para la permanencia en las IES.

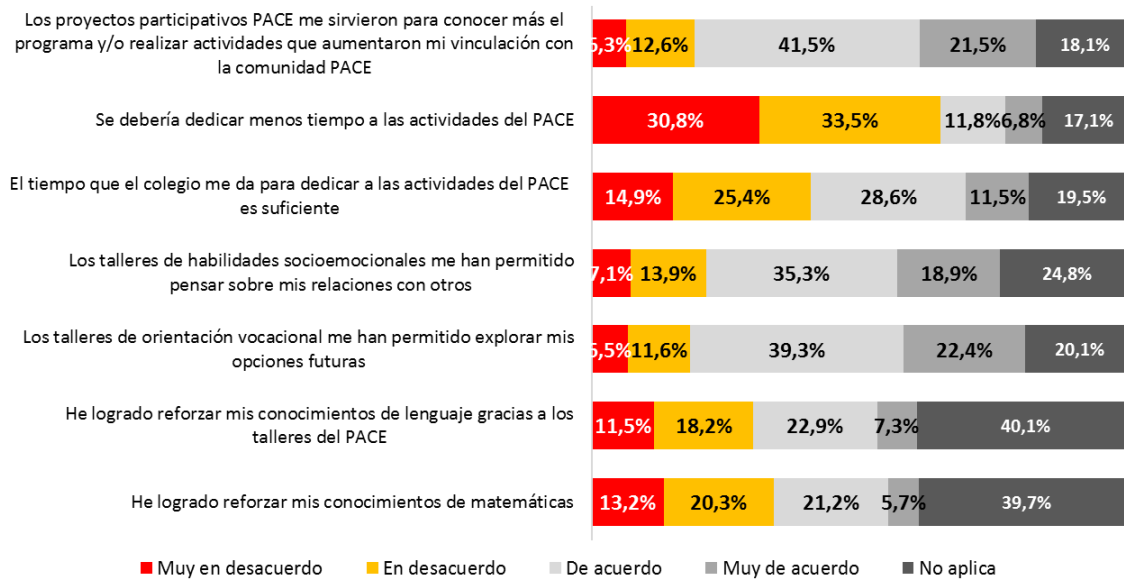
Esta visión es compartida por los orientadores y coordinadores ejecutivos, quienes señalan que hoy, independiente de la brecha en términos de capital cultural que pueda existir entre alumnos que entran con o sin PACE, la principal debilidad de los estudiantes que ingresan es el bajo desarrollo de habilidades actitudinales, las cuales son consideradas claves para posicionarse en un ambiente donde se fomenta la participación, intercambio de opiniones y relacionamiento interdisciplinario.

“...en particular los orientadores han evaluado muy bien al PACE, que les entrega las herramientas para sus actividades, porque, en un tiempo a esta parte el rol del orientador, es cualquier cosa, menos orientar, y con estas actividades que se realizaron desde el PACE y el apoyo que se brindó.”

(Coordinador Ejecutivo IES)

En lo que respecta a la evaluación que los estudiantes de 4to medio realizan sobre la implementación de las actividades del PACE en sus establecimientos, cerca de un 40% indica que no pudo evaluar las afirmaciones relacionadas con los efectos de los talleres de asignatura (lenguaje y matemática) aduciendo que no han recibido dichas actividades, lo que podría explicarse por el periodo en que fue realizado el levantamiento de información, pero también da cuenta de un mayor énfasis en actividades relacionadas con la construcción de habilidades blandas, socioemocionales y vocacionales, las que además, son percibidas como las que mayores efectos han generado en ellos junto con la generación de una mayor vinculación de los estudiantes secundarios con su comunidad escolar.

Gráfico N° 34 Estudiantes: ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con las siguientes afirmaciones sobre las actividades del PACE 2016? (n=5864)



Fuente: ClíoDinámica

Una posible interpretación de este resultado, sumado a los discursos de los mismos estudiantes PACE en la educación superior, darían cuenta que el Programa se mantiene en un proceso de instalación y maduración, donde la implementación de las actividades consideradas para los estudiantes y docentes aún no han concluido y donde los talleres de habilidades socioemocionales y orientación vocacional son lo que más desarrollo habrían tenido en el marco de la implementación (a pesar de observar cerca de un 20% de estudiantes que declara no haber recibido este tipo de actividades).

Uno de los resultados interesantes del gráfico anterior, está en el hecho que los talleres de orientación vocacional y los de habilidades socioemocionales, han sido los que han tenido una mayor valoración y donde los estudiantes declaran identificar el resultado más significativo. El caso de los talleres de orientación vocacional como una actividad que **permite explorar opciones futuras** es lo más destacable, donde el 61,6% se encuentra de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación.

Este resultado vuelve a confirmar que el programa habría propiciado que los estudiantes puedan evaluar distintas opciones para la vida futura, y no solamente en las que se vinculan con la educación superior, sino que el conocimiento de estas opciones también ha permitido que los estudiantes reconozcan tener otras proyecciones, distintas de la educación superior y así clarificar sus expectativas.

De hecho, los orientadores señalan que el trabajo que ha desarrollado el PACE ha permitido al establecimiento ampliar la mirada y no trabajar sólo a nivel de beneficiarios, sino que implementar estrategias de orientación que acompañen a los estudiantes desde su ingreso a la educación media para el desarrollo temprano de proyecciones, con base en el acompañamiento y clarificación de alternativas disponibles. En este sentido, se ha percibido que, a partir de este fortalecimiento vocacional, los estudiantes han podido acrecentar sus expectativas y desarrollar un “cambio de mentalidad”, poniendo mayor preocupación en su futuro y acercando la información a los estudiantes para visualizar mayores oportunidades, lo que ha genera a su vez interés en informarse respecto a otras carreras y universidades, y alternativas de financiamiento de la educación, como la gratuidad.

“...el programa PACE ha acercado la universidad a los alumnos, la universidad le ha abierto el horizonte digamos, lo que yo encuentro fantástico.”

(Orientador)

“Hay una implementación donde al alumno se le ayuda se le guía, eso es lo bueno, porque nosotros, o sea salen del establecimiento ya nosotros no sabemos de ellos, y ya la universidad los acoge, con orientación, con ayuda social, y eso es fundamental para un alumno para mantenerse en la universidad y también a al rendimiento de los diferentes ramos en la universidad, sería el acompañamiento del primer año en la universidad.”

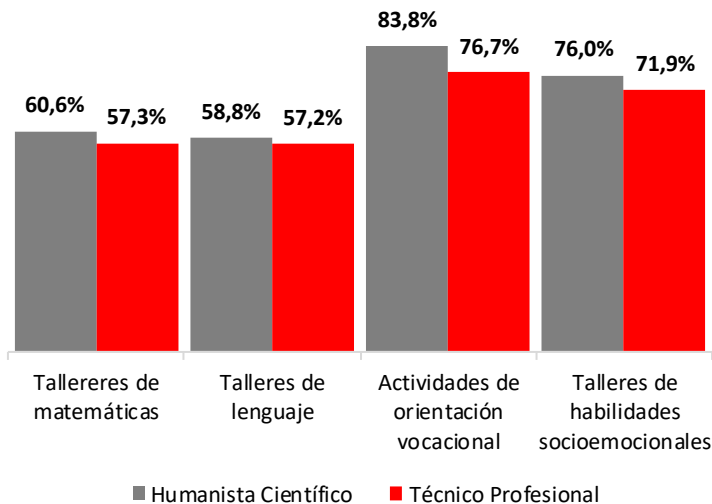
(Entrevista Orientador)

No obstante, uno de los aspectos más criticados del programa ha sido el poco tiempo con el que se ha contado para llevar a cabo las actividades PACE, de este modo el 64,3% se encuentra en desacuerdo con que se dedique menos tiempo a las actividades del PACE. Este dato también es complementado con el discurso de los orientadores quienes señalan que las actividades se han realizado de manera intermitente en los establecimientos, lo que ha repercutido, por ejemplo, en que no se hayan generado competencias y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas con los docentes.

Al realizar el análisis según el cumplimiento de actividades planificadas por las IES, se observa que las versiones del programa PACE implementadas en establecimientos con modalidad de estudios humanista científico tendrían un mayor porcentaje¹⁵ de implementación de los talleres de lenguaje y matemáticas como de las actividades de orientación vocacional y habilidades socioemocionales en comparación con establecimientos de modalidad técnico profesional. Las diferencias entre modalidades de establecimiento, daría cuenta que es en los establecimientos humanistas y científicos en donde mayormente se estarían realizando las actividades del PACE.

¹⁵ Diferencia es estadísticamente significativa con un alfa de 0,05.

Gráfico N° 35 Estudiantes: Actividades del programa implementadas según modalidad de estudio (sólo estudiantes que respondieron que sí recibieron estas actividades) (n=5566)



Fuente: ClíoDinámica

Con todo, el programa es altamente valorado desde todos los actores, lo que ha permitido posicionarse dentro de la comunidad educativa y de la planificación de las escuelas desde la implementación del piloto en 2014, dándose a conocer y ganando espacio para instalarse como una política pública de acceso e inclusión.

Si bien se develan aspectos a mejorar, las principales brechas de implementación son de orden operacional, lo cual implica que se deben fortalecer aspectos de gestión y coordinación entre el Ministerio de Educación y las IES.

5.2. Expectativas con el Programa

5.2.1. Expectativas sobre el impacto en los estudiantes

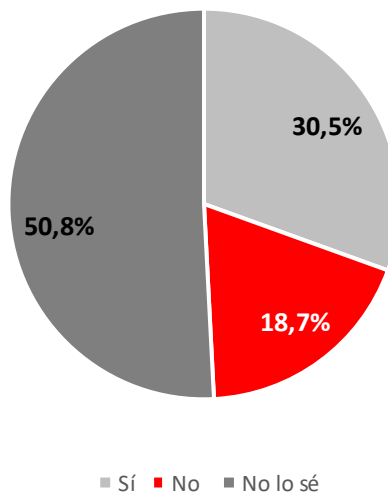
El Programa PACE busca mejorar las condiciones pedagógicas de los establecimientos educacionales a través de la ejecución de un diagnóstico en la fase inicial a la implementación y una estrategia de Preparación Académica y Acompañamiento Docente (PAAD), aunque también el Programa busca habilitar otros factores como aspectos socioemocionales, vocacionales y de integración para asegurar que, una vez que estos estudiantes accedan a la educación superior, tengan la capacidad de permanecer en ella. Adicionalmente, esta preparación no sólo se consideraría como una herramienta que sería de utilidad para acceder a la educación superior, sino que también se consideraría como un apoyo que permite generar habilidades para la vida.

De ahí que se dé cuenta de este doble efecto que busca asegurar un nivel académico importante en la intervención con los estudiantes de 4to medio, pero también instalando habilidades que les permitan enfrentar los desafíos de un nuevo escenario educativo.

En relación con lo académico, se evidencia que cerca de la mitad de los estudiantes (50,8%) declara que, a la fecha, no sabe si sus notas serán lo suficientemente buenas para acceder a la educación superior a través del Programa PACE (50,8%), hecho que podría dificultar la percepción del efecto que han tenido las actividades ligadas a los talleres de asignaturas y además dificulta establecer la relación entre las expectativas de acceso por un cupo PACE y el cumplimiento de requisitos.

De la otra mitad de los estudiantes, 1 de cada 3 (30,5%) declara sus notas sí serán suficientes para acceder a una IES por vía PACE, mientras que el 18,7% restante señala que sus notas no serán lo suficientemente buenas para ello. En ese sentido, se releva que, del total de estudiantes la mitad no sabe si sus notas son suficientes, lo que plantea el desafío de difusión de los requisitos para que los estudiantes puedan conocer si esto es posible. Al cruzar esta información según modalidad del establecimiento, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas, lo que da cuenta de una problemática que es transversal.

Gráfico N° 36 Estudiantes: ¿Crees que tus notas van a ser suficientemente buenas para acceder a la educación superior a través del Programa PACE? (n=5780)



Fuente: ClíoDinámica

Como se ha planteado anteriormente, este desconocimiento se debería a la dificultad de hacer llegar a los estudiantes información de calidad, que sea clara y precisa acerca de los requisitos para postular a los cupos que ofrece el Programa, el Puntaje Ponderado PACE (PPP), y otros aspectos técnicos que son necesarios para que los estudiantes puedan proyectar su futuro académico a través del Programa. De hecho, esta misma situación se evidencia con los estudiantes que actualmente cursan estudios superiores gracias a un cupo PACE, lo que da cuenta que existiría una proyección de esta dificultad de implementación.

“en el colegio, yo creo que, como estaba recién implementándose, igual no estaban muy claros con la idea de que iba a ser PACE, entonces la información no estaba muy clara y nosotros tampoco. Nos decían “Esto va a pasar primero” después “Esto es primero” “El 15 o 30” “Se va a pagar todo” o “No se va a pagar nada”. Entonces

uno queda como “Estoy dentro pero no sé que voy hacer, si tengo que pagar o tengo que seguir subiendo mis notas, porque no sé si estoy en el 30%” Entonces en ese ámbito yo creo que estaba más o menos.”

(Grupo focal estudiantes)

“En nuestro liceo igual, fue no mucha información que tuvimos del programa, como que fue lo que uno fue sabiendo y lo que los profes nos decían. En 3ero medio no mucho y ya en 4to medio se implementó más. Teníamos más actividades, salidas, en la hora de orientación habían unos libros que eran del PACE, como de mi trayectoria, ahí fue mejorando, igual había dudas a veces de que, uno preguntaba y quedaban como “Para la otra vez que vengamos lo vamos a informar” y era como... Si son ustedes los del PACE, como no van a dar ustedes la información.”

(Grupo focal estudiantes)

“Pero tampoco sabíamos quiénes eran, porque tampoco el liceo nos dijo “Ustedes quedaron” Yo supe porque fui al liceo y estaba la lista y fue como “Ah quedé por PACE” Pero no porque nos dijeron “Ellos son los seleccionados” ni nada.”

(Grupo focal estudiantes)

“Yo tampoco supe que era PACE, no lo supe hasta... 1 mes antes de entrar a la U. Yo primero tenía claro, primero supe que había quedado con gratuidad, pero no sabía que era PACE. No tenía idea de que había quedado por cupo PACE, ni nada de eso. Yo ya estaba con gratuidad, me acuerdo que ese día me llamaron del Ministerio y me dijeron “Usted ha quedado seleccionada a Gratuidad” Me invitaron a tomar desayuno con la presidenta. Tomé desayuno, después cuando me fui a matricular a la U, ahí supe que era PACE, porque me dijeron “Cupo PACE o Gratuidad” y yo no sabía que decir, ya... PACE, me matriculo por PACE. Pero hasta ese momento supe que había quedado pace y me podía matricular por pace, pero antes no sabía nada”.

(Grupo focal estudiantes)

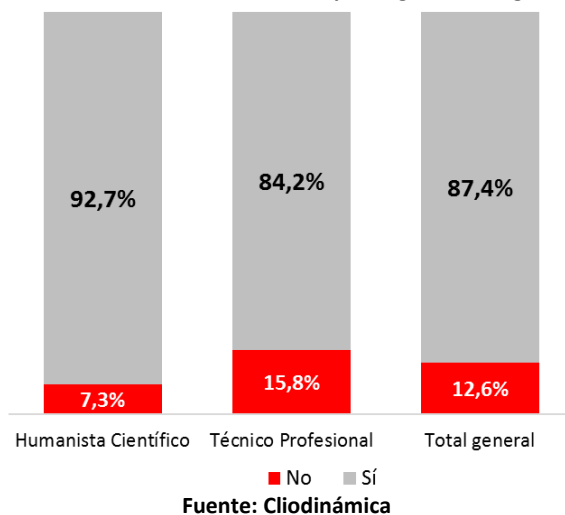
Tal como se ha implementado el Programa hasta la fecha, se releva, desde el discurso de los coordinadores ejecutivos, que el PACE es una intervención que entrega herramientas para enfrentar los desafíos de la vida en general más que enfocarse en el desarrollo de capacidades orientadas al mejoramiento académico, al menos en la fase de instalación en los establecimientos educacionales, pues, en la fase de instalación en las IES, el programa incluye la figura del Coordinador AES que se ocupa de la nivelación y perfeccionamiento académico. El hecho de ponderar de mayor manera la preparación para la vida implicaría identificar un punto de incertidumbre respecto de cómo se instala el programa en las escuelas.

“...es complejo de evaluar si el PACE prepara a los estudiantes para mantenerse y tener un buen desempeño. Se hace todo lo posible creo yo, o sea, yo creo que va más orientado en la ampliación de expectativas, en la orientación vocacional, en que los chiquillos conozcan otra realidad, en eso... Pero en las competencias más académicas, que debieran lograr... no sé, no creo.”

(Coordinador Ejecutivo IES)

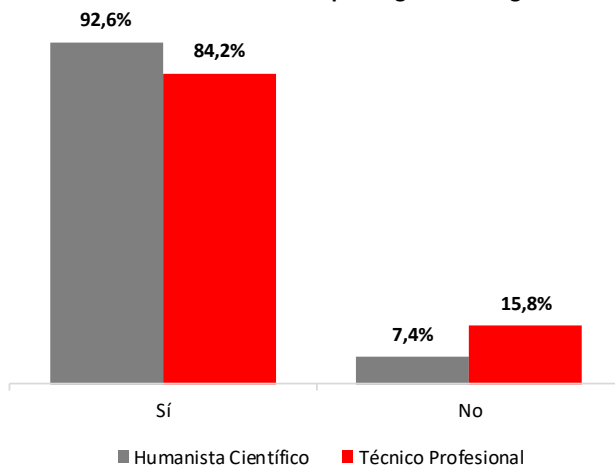
Pese a las dificultades evidenciadas anteriormente, el porcentaje de estudiantes que sí creen que continuarán sus estudios una vez que egresen de 4to medio llega un 87,4%, contraponiéndose al 12,6% que cree lo contrario. Sin embargo, se señala que la opción de la educación superior puede estar siendo explicada por el efecto del Programa en lo relativo al cambio de expectativas, pero se da cuenta que no todos accederán a la educación vía cupo PACE. Al cruzar estos resultados según modalidad del establecimiento, se observa una diferencia significativa relevante, puesto que los estudiantes de colegios HC tienen mayores expectativas sobre continuar sus estudios (92,7%) respecto a lo que señalan los estudiantes de establecimiento TP (84,2%). Con todo, no se cuenta con evidencia empírica que permita suponer que estas expectativas tienen una relación directa con la implementación del Programa.

Gráfico N° 37: ¿Crees que continuarás estudiando una vez que salgas del colegio? Según modalidad (n=5742)



Al comparar estos datos de acuerdo a la modalidad de estudios del establecimiento al cual asisten los estudiantes, se evidencia que las expectativas de continuar estudiando después de la enseñanza media son menores en establecimientos de formación técnica.

Gráfico N° 38: ¿Crees que continuarás estudiando una vez que salgas del colegio? – Modalidad de estudio (n=5742)



Al respecto, se plantea la necesidad de fortalecer las actividades académicas en este tipo de establecimientos, lo cual también aparece en los discursos generados a través de las entrevistas cualitativas en donde se sostiene que la formación técnica en cierta medida reduce ciertos conocimientos que pueden ser útiles en la educación superior, dependiendo de la carrera a la que accedan los estudiantes.

“... nosotros tenemos muchos PACE que son de colegios técnicos. Casi todos son técnicos profesionales o politécnicos, entonces este tipo de colegios, este tipo de educación, también jibariza los conocimientos, entonces nos coarta aún más. Entonces es muy difícil para ellos, de un colegio que nunca tuvo científico humanista, nunca tuvo química y se mete a estudiar, no sé, pedagogía en química. Entonces es super duro”

(Representante Institucional IES)

Desde lo cualitativo, los coordinadores ejecutivos esgrimen que el foco del Programa ha estado en el abordaje del trabajo con todos los estudiantes y no sólo con el 15% que podría asegurar un cupo de ingreso a las IES en convenio. En ese sentido, se relevaría que el efecto de querer seguir estudiando se explicaría por la ampliación de expectativas que desarrolla el Programa y a la entrega de herramientas que abren los horizontes de desarrollo en los estudiantes.

“creo que brindándoles las herramientas y las expectativas y abriendo las proyecciones para que estos estudiantes puedan crecer en distintas habilidades y distintas opciones de vida, también creo que apunta desde lo académico, los que no están dentro del 15% han logrado tener un mejor y acortar su brecha académica, en cuanto a desarrollo de habilidades, de toma de decisiones, entonces el PACE da igual forma plantea potenciar los estudiantes, a todos los estudiantes, independiente si son, si están dentro del ranking o no entonces de alguna u otra forma todos estos estudiantes que han sido acompañados en tercero y cuarto medio...”

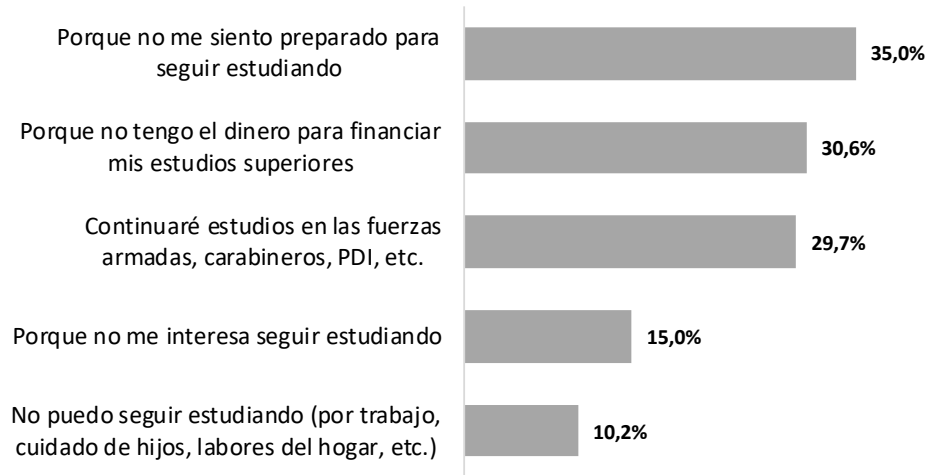
(Coordinador Ejecutivo IES)

Por otro lado, al profundizar en las razones que hay detrás de los estudiantes que creen que no seguirán estudiando una vez egresados de cuarto medio, se podría pensar preliminarmente que la razón principal sería no contar con los recursos económicos necesarios para pagar la educación superior, debido a las condiciones de alta vulnerabilidad que presentan los establecimientos en donde se ha implementado el Programa PACE.

Sin embargo, al momento de profundizar en las razones que señalan los estudiantes que creen que no seguirán estudiando luego de egresar de 4to medio, se observa que la categoría que agrupa más casos no tiene que ver con los recursos económicos de los estudiantes, sino más bien con la percepción de preparación para continuar sus estudios (35%). Este hallazgo permite suponer que la mayoría de los estudiantes que creen que no continuarán estudiando consideran que sus capacidades académicas y emocionales no son suficientes para enfrentar el desafío que implica ingresar a la educación superior. En este sentido, la estrategia de Preparación para la Vida resulta crucial para este segmento de la población de estudiantes, en tanto busca que los estudiantes de los establecimientos PACE adquieran competencias para desarrollar procesos de orientación

vocacional que les permita explorar e identificar posibles trayectorias más allá del ámbito secundario.

Gráfico N° 39: ¿Por qué crees que no continuarás estudiando? (n=727)

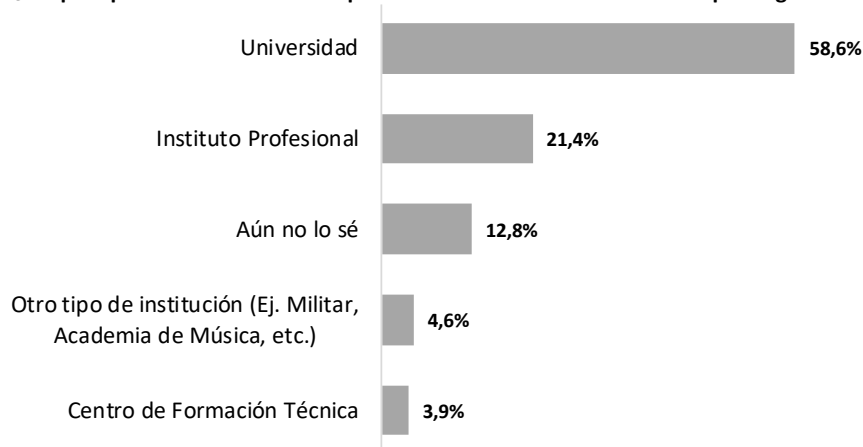


Fuente: Clíodínámica

Finalmente, del porcentaje de estudiantes que sí cree que continuará sus estudios una vez que terminen la enseñanza media (87,3%), un 58,6% considera que lo hará en una institución universitaria y un 21,4% en un instituto profesional, lo que demuestra que las proyecciones de estos estudiantes se alinean con las expectativas que el programa PACE busca desarrollar a través del trabajo de acompañamiento y preparación que realiza en los establecimientos educacionales.

Por otro lado, el 12,8% de este segmento de estudiantes aún desconoce en qué tipo de institución continuará sus estudios superiores. En relación a este subconjunto de la muestra, se puede inferir la existencia de una brecha respecto a las expectativas que se generan en los estudiantes a través del programa PACE relativa a las posibilidades de acceso a la educación superior o de desarrollo profesional en otra institución, ya sea gracias a un cupo PACE o acceso por otra vía.

Gráfico N° 40: ¿En qué tipo de institución crees que continuarás estudiando una vez que salgas del colegio? (n=5015)



Fuente: Clíodínámica

6. Evaluación del Programa al interior de las IES

El programa PACE contempla el desarrollo de una serie de actividades que dan cuenta de la implementación del mismo en la educación superior. La presente evaluación cuenta con la posibilidad de conocer cómo ha sido, desde una óptica perceptiva, la implementación del programa en la educación superior relevando los principales resultados tanto desde óptica institucional, como de los mismos estudiantes que han logrado acceder a la educación superior a través de un cupo PACE.

El módulo está compuesto por una primera parte que aborda la evaluación de los procesos de implementación del mismo, relevando las diferentes ópticas de cada actor en función de las diferentes iniciativas desarrolladas, así como también se relevan las valoraciones del programa en este nivel de desarrollo.

6.1. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

En primer lugar, la evaluación de la implementación del programa en las IES está dado por la percepción del proceso de acompañamiento que se desarrolla una vez al interior de las instituciones de educación superior. Esta evaluación está circunscrita a las IES que cuentan con generaciones de estudiantes que ingresaron en alguna de las cohortes a estudiar alguna carrera. De acuerdo a las orientaciones técnicas del Programa (PACE, 2016), se desarrolla una estrategia de Nivelación Académica y Acompañamiento para la Retención en la Educación Superior, cuyo propósito es acompañar a los estudiantes en los primeros años de su formación, para garantizar su continuidad en los estudios y avanzar a la titulación, garantizando el tránsito exitoso de los estudiantes de mejores resultados de la educación escolar a la educación superior.

Para ello, las IES que participan del programa, definen una serie de iniciativas que van en pro de dicha misión bajo el supuesto que el fracaso de los estudiantes en esta etapa, no sólo es atribuible a dichas carencias, sino que implica que las IES se hagan responsable de la elaboración y articulación de iniciativas que permitan orientar su trabajo.

De acuerdo a lo anterior, el estudio da cuenta de una serie de **acciones relevadas desde la óptica de los diferentes actores** que permiten establecer un punto de acercamiento a cómo se desarrollan identificando sus puntos de acierto y desacierto.

El PACE como un programa de baja difusión dentro de las IES

Los **estudiantes** de las primeras generaciones del PACE que ingresaron a las IES, dan cuenta que el Programa no está posicionado dentro de las instituciones de educación superior, es decir, no se conoce la existencia de cupos de estudiantes que provienen de establecimientos vulnerables y que son parte del Programa. En ese sentido, han sido los mismos estudiantes quienes han optado por difundir y explicar a otros compañeros qué es el programa y en qué consiste. Lo relevante de ello, es que el discurso da cuenta de dos elementos: por un lado, una decisión explícita de las IES de no difundir el programa dentro de su trabajo y, por otro, que no genera complicaciones en los estudiantes de contar su experiencia, en qué consiste y las etapas de desarrollo del programa. No obstante, la implementación de ciertas actividades dentro de las IES ha permitido que se den a

conocer entre los mismos estudiantes PACE lo que generaría comunión entre ellos y que, esas mismas actividades, han permitido dar a conocer el programa el resto de los estudiantes.

“No se conoce mucho, en mi grupo, por ejemplo, no sabían que era el PACE, como entraba, nada. Como que nosotros tuvimos que informarles sobre el programa, que estaba en distintos colegios y todo, pero no es mucha la información que hay dentro de la universidad”.

(Focus Group, Estudiantes IES)

“En realidad no, casi nadie sabe del PACE, en mi universidad al menos, porque contaba la gente o a entrado por el PACE o conoce algo del pace, pero no, no hay información sobre eso.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

“Yo he visto mucha visibilidad, pero solo entre estudiantes PACE. Gente que ni siquiera sabía lo que era y tenía la posibilidad de ser PACE y no sabían, solo los que entraron por PACE lo sabían. Ya con el tiempo nos hemos juntado, en las actividades nos hemos conocido y hemos hecho nuevos amigos, en mi primer semestre ya había compañeros PACE y ha sido interesante, se lo hemos dicho a nuestros amigos y gracias a las actividades que se han hecho en PACE más gente se ha enterado y hay más visibilidad de información. Pero al principio del semestre nadie sabía...”

(Focus Group, Estudiantes IES)

Evaluación de las actividades del PACE en las IES

Es interesante notar que las actividades desarrolladas en el marco del PACE al interior de las IES cumplirían un triple rol, por un lado, tienen el sentido formal de desarrollar un componente de nivelación y acompañamiento académico, pero también con de desarrollar un acompañamiento y monitoreo psicológico y socioemocional.

“...en mi caso yo llegué con mala base en matemáticas y me apoyaron al tiro. Si me llegaban los correos, que yo estaba, había muchos horarios y toda la cosa, y a todos mis compañeros. Había hartos tutores, si uno no podía ir con uno se iba con el otro y toda la cosa. Así que hubo hartos apoyo académico y psicológico también. Cuando uno no tenía pagar el arriendo, ahí estaban ellos hablando y toda la cosa.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

“y cada vez cuando nos citan nos preguntan cómo vamos, si teníamos algún problema, si necesitamos ayuda vayamos donde ellos, yo creo que sí. Y más encima algunos profesores explican cómo es la universidad, ya sé que las primeras notas van a ser difíciles y después uno se va acostumbrando.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

La evaluación que los estudiantes hacen de estas estrategias apunta a una alta valoración en la medida que ellas responderían a necesidades de tipo académico, pero sobre todo a un apoyo emocional y psicológico importante que apuntaría a reforzar una brecha de tipo psicológica que permita apuntalar el desarrollo mental para enfrentar el desafío académico. Si bien, también se observa una buena evaluación del apoyo académico entregado, hay una mayor valoración del ámbito emocional entregado tanto por el equipo de profesionales como de los tutores.

“he encontrado harto apoyo yo en el tema del PACE, de repente con mi coordinador voy a hablar con él una vez a la semana y es psicopedagogo y también psicólogo, entonces empiezo a hablar con él, le cuento mis cosas, y me ayuda harto, me orienta, me dice “dale, tú puedes, sigue” “aunque te echas un ramo tu sigue no más” pero el PACE me ha ayudado bastante ahora en la universidad, cualquier cosa que necesite, ya tutorías, el coordinador siempre está conmigo.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

“...siempre muy presente, el primer año por, sobre todo, iban a la misma sala que estaba yo, me esperaban, me preguntaban que notas estaba sacando, como me estaba yendo, si necesitaba algo, como que siempre estaban pendiente mío, me mandaban correo, a los finales de semestre, para que evaluara a los tutores, a los profesores, siempre los he tenido cerca.

(Focus Group, Estudiantes IES)

De igual manera los Coordinadores AES dan cuenta de la importancia de realizar este acompañamiento psicosocial en los estudiantes sobre todo porque se identifica en ellos la necesidad de desarrollar y madurar ciertos procesos en función de su condición de vulnerabilidad que devendría en una brecha de inserción mayor al resto de los estudiantes. Los Coordinadores AES argumentan la importancia de estas instancias de acompañamiento sobre todo para estar al tanto de los procesos de maduración e inserción social al ambiente:

“...te tienes que enterar de lo que le está pasando al chico tanto emocionalmente como familiarmente, salud, cosas personales, entonces como yo converso con ellos y les hago estas entrevistas periódicas trato de buscar las áreas que también son deficientes para poder ayudarlos y fortalecer las que ellos ya traen. Y por otro lado está la otra parte que tiene que ver con el psicopedagogo que ahí puede haber otras cosas emocionales que estén afectando el rendimiento y el desempeño de los chiquillos.”

(Focus Group Coordinadores AES)

“...está este profesional del área de la psicología o de la psicopedagogía que acompaña el estudiante en este proceso para apoyarlo en la parte emocional o el psicopedagogo a lo mejor lo puede apoyar en las partes técnicas de aprendizaje por ejemplo...”

(Focus Group Coordinadores AES)

Sobre este último ámbito, los estudiantes se detienen y entregan una importante valoración del rol del tutor como la figura que los acompaña, apadrina y monitorea en el desarrollo académico y también relacionado con la inserción social al ambiente universitario. Este doble rol del tutor genera confianza en los estudiantes PACE lo que les facilitaría el proceso de adaptarse al ambiente y exigencias académicas:

“La relación es cercana, es que son como de la misma edad o 1 año más avanzado. Mi última tutora que tuve de macro economía fue muy cercana a nosotros, hablaba con nosotros, nos mandaba WhatsApp, nos preguntaba que queríamos, con la tarea. Cuando no llegaba con una clase nos decía que no podía porque tenía prueba que tenía que estudiar. Que queríamos estudiar así la próxima semana llevaba la clase... Era muy cercana y amigable, entonces igual nos decía que se sacaba malas notas pero que ahora estaba mejor, con empeño, entonces

un 10, soy muy colaboradores con nosotros, saben cómo nos sentimos, ejemplo cuando a mí me va mal, yo me bloqueo, no entiendo nada y nos calman y así entiendo las materias...”

(Focus Group, Estudiantes IES)

Esta cercanía también es relevada por la figura del Coordinador AES quienes manifiestan que el trabajo con los estudiantes se desarrolla en instancias formales como tutorías y otras, pero también en instancias de acercamiento informal o acompañamiento en otras instancias, puesto que se establece con ellos, relaciones de cercanía y confianza que implicaría ayudarlos frente a ciertas situaciones:

“Claro, yo creo que de todas maneras uno siempre y yo creo que pasa en todas las instituciones que igual lo hemos conversado aportes personales siempre van, por ejemplo hay chicos que llegan y te dicen; pucha me puedes imprimir estos apuntes- si no hay problema, mándemelos por correo- claro después cuando te llegan los apuntes por correo son como cien hojas que hay que imprimir, pero uno de todas maneras trata de apoyarlos y buscar la forma de cómo le imprimimos esos apuntes para que los tenga.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Al considerar que el desarrollo de estas actividades estaría enmarcado dentro de las actividades que contempla el programa en los primeros años de universidad, se daría cuenta de un proceso de ajuste entre lo que plantea el programa, la implementación de las mismas y la percepción de los coordinadores AES quienes manifiestan que se desarrolla un proceso de inserción educativa que busca no sólo nivelar académicamente, sino que establecer un punto de unión entre el establecimiento y la universidad que es el inicio del trabajo con el estudiante el que se desarrollaría tanto de forma individual como colectiva con otros estudiantes, tanto PACE como no PACE.

“El trabajo de nosotros los acompañamos durante el primer año, con ayuda psicoeducativa y tutorías académicas que, en el eje principal del acompañamiento en la enseñanza superior, el acompañamiento psicoeducativo y el acompañamiento académico es un eje súper fuerte además de otras actividades que se hacen que no solamente son para niños PACE, que a veces son institucionalizadas y que permite que los niños participen de aquellas actividades.”

(Focus Group Coordinadores AES)

“... la primera etapa del acompañamiento de la educación superior es la inducción que se le hace al chico, luego hay un diagnóstico que cada institución ve como ejecuta esa acción, la inducción también al chico un acompañamiento que se le hace a los chicos es desde el proceso de matrícula.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Las tutorías corresponden a espacios de acompañamiento y de reunión entre estudiantes y tutores, donde se reúnen a revisar elementos académicos, relacionados con la carrera, pero también a tratar temas relacionados con el proceso de inserción educativa. Así vistos, la figura del tutor aparece como un nodo importante que conecta al estudiante PACE con la vida universitaria, por lo que adquiere un rol clave. A menudo, este tutor corresponde a un estudiante de la misma carrera de años superiores, lo que representaría una imagen de idoneidad que da cuenta de que este perfil genera confianza y cercanía. Sin embargo, cabe preguntarse por la estabilidad de esta figura. Atendiendo a las necesidades y particularidades de la intervención del programa en esta etapa,

aparece, en el discurso de los estudiantes, difusa la interrelación de actividades e intervenciones de otro nivel que permitan cimentar el proceso de inserción e instalación educativa.

“A mi igual, harto, yo estaba renunciando a todo y me decían “no, dale no más” “típico de entrar a la universidad a lo mejor vas a echarte un ramo ahora” me dijo “pero eso es normal en la universidad, o sea, no es anormal que tu repruebes un ramo” me dijo “dale no más” me dijo más que nada que ante cualquier ayuda que yo quisiera él iba a estar ahí, entonces siempre me ha ayudado bastante y me ha dado mucho ánimo para seguir.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

“Con los tutores que tuve, son perfectos, o sea excelentes. Se puede conversar como si fuéramos compañeros de curso y se les entiende tan bien porque son como expertos en el tema que enseñan...”

(Focus Group, Estudiantes IES)

“Si, un 10 por la amabilidad, mi tutora guía que es 1 año más avanzada que yo también nos ayuda, en biología tenía que disertar y ella me ofreció el material, me ayudo. Una vez reprobé un ramo por problemas del sistema, ni siquiera mío, un ramo teórico y ella me ayudo, que hablara con el profesor, que me hiciera un trabajo, la idea era que pasara el ramo. Entonces hay una disponibilidad, hay un interés de ella hacia mí también.”

(Focus Group, Estudiantes IES)

Uno de los temas importantes radica en que las estrategias que se desarrollan en las IES para acompañar a los estudiantes se adaptarían a las necesidades y/o perfiles de los estudiantes PACE. En ese sentido, si bien se realizan las actividades, es decir, se cumple la planificación de las mismas, los contenidos se van adaptando en función de las necesidades de los mismos y los énfasis que quieran darles lo que les permitiría abordar de una manera más adecuada sus necesidades.

“Lo primero que yo les digo es que todas las estrategias o sea todas las actividades del proceso son obligatorias, o sea están engrupidos con eso, no me pueden faltar a nada entonces en ese sentido la capturo tanto la asistencia como la atención de los chiquillos y de ahí ya empezamos hacer los distintos trabajos que aparecen dentro del plan y algunas cosas que vamos modificando o aportando siempre en realidad es como aportándole más que cambiándole o dejando de hacer algunas cosas, pero en general se hace de acuerdo al programa.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Si bien se establece este punto como de modificaciones, en estricto rigor corresponderían a la implementación de ser flexibles con las mismas, sobre todo en lo relativo a los tiempos disponibles de los estudiantes y de la carga académica que cuenten.

“Bueno ahí uno de los ajustes que uno también lo ve y lo deslumbra en la programación operativa, uno de los ajustes es poder estar acorde con las necesidades de los estudiantes en los tiempos pertinentes y en los tiempos que correspondan porque tenemos que tener muchas veces cierto grado de flexibilidad con el horario que tiene el estudiante, porque a veces uno lo puede citar; sabes que necesitamos que vengas a tal hora y el estudiante lamentablemente no va a poder porque tiene clase a esa hora, una clase importante, puede tener laboratorio o puede tener una prueba, entonces hay que buscar siempre una flexibilidad, un punto de equilibrio...”

(Focus Group Coordinadores AES)

“Si hay que estar acomodando, imagínate yo tengo tres no más y a veces me cuesta acomodarlos y estar pendiente como de todas sus situaciones y claro hay que flexibilizar harto en ese sentido.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Estrategias de implementación del PACE en las IES

Cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) implementa las estrategias y ejes que el PACE establece para la vida universitaria. Si bien, estas estrategias están enmarcadas en etapas que el programa establece, a menudo estas se flexibilizan en su implementación sobre todo porque se realizan procesos propios en las IES que van en pro de maximizar el efecto de estas en función de los perfiles y necesidades de los estudiantes PACE de manera que su cumplimiento no sea solo administrativo y que se logre un efecto real con ellas.

De acuerdo al discurso de los Coordinadores AES, dentro de las primeras actividades se considera la inducción a la educación superior. Esta inducción apuntaría a realizar una introducción paulatina a los estudiantes a la vida universitaria. Por lo que se realizarían diagnósticos, entrevistas personalizadas, ceremonias de introducción a la carrera y asignaturas, tours por las instalaciones de las IES, entre otras actividades que sugiere el PACE que han motivado la búsqueda de innovación en cómo se desarrolla la presentación del espacio universitario.

“Claudio al comienzo donde a los chicos se les muestra Se les enseña, se les da un paseo, se les hacen charlas de todo lo que tiene que ver con el centro donde ellos se van a empezar a formar, se presentan los profesores- mi centro es chico así que hasta la directora, el subdirector, todos se presentan- se les hace un recorrido por los pisos y las salas hasta al casino se van a meter, así que esa es como la inducción. “

(Focus Group Coordinadores AES)

“...ahí es donde el PACE ha innovado harto, este año hicimos algo que la universidad nunca había hecho es que hicimos una semana entera, más de una semana incluso, de bienvenida, proceso para que se pudieran adaptar. La innovación estuvo dada porque fue no sólo de bienvenida, de actividades de adaptación, sino que también fueron académicas. En donde hicimos como introducciones a las asignaturas más difíciles de una manera lúdica, para que ellos comenzaran a familiarizarse con ciertos lenguajes, teniendo un acercamiento lúdico, no era pasar materia propiamente tal, y también con otras actividades que acercaran el mundo cultural...”

(Focus Group Coordinadores AES)

Las actividades de inducción son transversales a todos los estudiantes y varían entre cada institución. No ocurre lo mismo con el proceso de diagnóstico el que se aplica según la carrera de ingreso de los estudiantes, por lo que cada facultada tendría sus propias estrategias, para conocer las habilidades y nivel académico de cada estudiante. Las estrategias irían desde pruebas de matemáticas y lenguaje, hasta diagnósticos de inglés, biología, etc. dependiendo de la carrera y sus exigencias. Cabe hacer notar que, estos diagnósticos del programa se sumarían a los diagnósticos propios de cada IES lo que significaría aprovechar dichas instancias para insertar las exigencias del Programa.

“nosotros también en los diagnósticos incorporamos dentro de los diagnósticos institucionales hay diagnósticos a nivel disciplinar, están realmente focalizados según las carreras y según las facultades que son en física, química, matemáticas, también hacemos un diagnóstico de inglés porque en inglés hacemos una titulación en la UFRO, y hacemos un diagnóstico de habilidades para el aprendizaje, que es también para todos los alumnos de la universidad. Y de ahí se sacan resultados y se entregan a los directores de carrera, un resultado general, de los estudiantes individual y nosotros nos quedamos uno para levantar la caracterización de los estudiantes PACE.”

(Focus Group Coordinadores AES)

“...Lo que hacemos nosotros, hacemos un diagnóstico dependiendo de la carrera a que ingrese el estudiante, por ejemplo: si el estudiante ingresa a estudiar derecho se le hace un diagnóstico en el área de la comprensión lectora, si el estudiante ingresa a estudiar una carrera del área de la salud puede que se le haga un diagnóstico en el área de las ciencias, biología por ejemplo y el estudiante que ingresa al área de los números ingenierías etcétera se le va a tomar un diagnóstico relacionado con matemática por ejemplo. Entonces ese abarca porque es el diagnóstico institucional y ahí están los niños PACE.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Cabe mencionar que estrategias de nivelación académica como tales no se realizarían como parte del programa PACE, pero sí como estrategias propias de la universidad. Algunas ven estas estrategias como parte del proceso de tutorías o acompañamiento académico, pero no como nivelación previa.

“O sea, con el tema de los tutores podría decirse que si ¿ya? Pero no hay algo así como escrito, o sea nosotros lo que hacemos es visualizar estrategias de estudio y apoyarlos en eso, pero no tenemos algo un poco más puntual...”

(Focus Group Coordinadores AES)

“Si, acá se hace un proceso de nivelación académica, en línea y después parte presencial en el mes de marzo. Es en línea y en marzo hacemos la parte presencial, es institucional si para todos los estudiantes y ahí están los estudiantes PACE.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Implementación Institucional del PACE en las IES

Uno de los hallazgos interesantes está en el discurso de los Coordinadores AES quienes evalúan el apoyo que han tenido desde la institucionalidad universitaria y académica para llevar a cabo el proyecto. En ese sentido, relevan que existe un apoyo desde estos ámbitos y que este se ha construido en base de resultados, es decir, se cuenta con un apoyo y compromiso actual, pero ello ha sido fruto del esfuerzo de instalar el programa. De ahí que se pueda interpretar que el compromiso y recepción del programa en las IES ha pasado por una etapa de instalación, caracterizada inicialmente por ciertos elementos de incertidumbre y escepticismo, dando paso a una fase inicial de consolidación con un apoyo más presente.

“Yo positivo, o sea la universidad, salvo algunas excepciones, pero en general la institucionalidad al menos en nuestro caso está muy dispuesta a colaborar y hacer todos los cambios necesarios como institución para que este programa fluya, que este bien

implementado. Al menos nosotros como equipo PACE nos sentimos muy apoyados por la universidad, ahí no tengo nada que decir.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Este elemento da cuenta que la implementación en las IES ha sido dificultosa incluso en aquellas que cuentan con más experiencia y aquellas que cuentan con la experiencia del propedéutico. En ese sentido, se puede aducir la importancia de contar con un acompañamiento en esta etapa para lograr ciertos resultados. En ese sentido, es posible advertir que el programa, para que sea aceptado y con ello contar con el apoyo académico, debe demostrar por qué es una buena iniciativa.

“Bueno yo creo que sí, en general (refiriéndose al apoyo), si la universidad no estuviera dispuesta no habría aceptado el desafío claramente, pero lógicamente la experiencia y la cultura universitaria es diferente, nosotros venimos detrás de una historia en este tipo de programas, no tanta experiencia como la Católica y no es que hayamos tenido dificultades, yo creo que lo han tomado bien pero falta que dentro de la universidad haya más experiencia y tengamos mayores resultados con nuestros estudiantes también para demostrar que es una buena iniciativa, un buen programa. Pero en general no hemos tenido ningún drama, la universidad a través de la vicerrectoría de pregrado ha puesto estos programas a partes todo lo que hemos necesitado para implementarlo.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Evaluación de Condiciones estructurales de implementación del PACE en las IES

A pesar de lo anterior, y siguiendo el discurso de los Coordinadores AES, se da cuenta que, si bien el programa está en fase de instalación igualmente se contaría con condiciones contractuales y laborales que son valoradas y que permiten desarrollar el trabajo en un ambiente laboral seguro y protegido que, además, se condice con la experiencia de los actores. Esta valoración daría cuenta de la relevancia del programa en las IES de manera que buscan sostener el trabajo de los profesionales con buenas condiciones laborales.

“... tal vez en el tipo de contrato podrían hacer mejoras, es mejor con contrato honorarios, como te contratan en la mayoría de los lugares hoy en día en Chile. Pero no estamos con contrato honorario, sino con un contrato mejor que honorario con un sueldo que esta al porte como se paga en el mercado, a los profesionales que somos y a la experiencia que tenemos, así que la universidad ahí se las ha jugado bien en términos remunerados con el equipo PACE.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Sin embargo, se da cuenta que uno de los cargos más valorados por los estudiantes como lo son los tutores, corresponden a los actores con menor remuneración y, por lo tanto, más asociado a inestabilidad laboral. Si se compara la valoración de los estudiantes PACE con estos actores, considerando además la importancia del vínculo con un par que acompañe en la inserción universitaria, se estaría frente a un elemento de debilidad en la implementación. Esta debilidad se traduciría en la generación de inestabilidad que podría afectar el proceso de inserción de los estudiantes PACE sobre todo en un momento que requiere mayor estabilidad y acompañamiento.

“Lo que sí en los tutores pares, son a los que menos les pagan, pero estamos en un plan por aumentarles el sueldo a los tutores, porque no puede ser.”

(Focus Group Coordinadores AES)

En ese mismo sentido, hay situaciones disímiles de implementación donde hay actores que cumplirían más de una función y, en otras, hay dedicación exclusiva al programa. Estas variaciones, se darían en función de las decisiones de las IES para implementar el programa y no de las orientaciones técnicas estipuladas por el PACE para su implementación. Lo relevante está dado en que los elementos de dotación inciden en la carga laboral de los profesionales. Se ha dejado entrever que si bien son pocos los cupos PACE, estos demandan una estrategia intensiva de acompañamiento, lo que daría cuenta de la importancia de contar con una carga laboral adecuada.

“Sí, en mi equipo sí. Yo estoy media jornada, trabajo en algo que no tiene que ver con lo que hago aquí, y no es que cumpla doble función, sino que trabajo en otro lugar. Pero si tenemos personas en el equipo que cumplen funciones adicionales, pero dentro del mismo programa de apoyo académico de apoyo al estudiante, mismo centro, pero están en el mismo ámbito.”

(Focus Group Coordinadores AES)

“La verdad es que, pensándolo bien, todos tienen una dedicación exclusiva, con jornada completa la mayoría dedicados al PACE, que los demás hagan otras cosas en otros horarios, no lo sé. Pero ahí también se la ha jugado harto la universidad, la mayoría tenemos jornada completa.”

(Focus Group Coordinadores AES)

Ahora bien, se da cuenta que, en función de las diversas tareas del PACE, es difícil que los equipos cuenten con dedicación exclusiva al programa. En ese sentido, las estrategias de implementación tienden a articular los recursos disponibles de las IES para sumarlos a las actividades del PACE. En ese sentido, las actividades del PACE se nutren de los recursos disponibles y de otras estrategias complementarias de las IES lo que facilita la implementación y, a la vez, justifica el recurso disponible, las jornadas y carga laboral asociada al programa.

“No, no el equipo es exclusivo de PACE, como el equipo de PACE en sí. Pero por ejemplo tenemos profesores que son académicos, lo que pasa el equipo PACE en sí, somos 5 personas, pero tenemos un equipo ejecutor por ejemplo en la nivelación académica, no son las mismas personas que ejecutan el programa PACE, las que hacen la línea de nivelación, sino que son docentes de la universidad, que trabajan aquí por horas, que trabajan también con el PACE en la línea académica, personas que nos apoyan a nivel externo, pero solo como un trabajo con los estudiantes”.

(Entrevista Coordinadores Ejecutivos IES)

“De las 13 personas nombradas, dos personas realizan funciones adicionales porque, una tiene 1/4 o sea tienen 3/4 de jornada en el PACE por lo tanto le queda 1/4 de jornada para realizar funciones de la propia institución”.

(Focus Group Coordinadores AES)

Finalmente, y en función del discurso asociado a la instalación del programa, los Coordinadores AES relatan que las mejoras del proceso de implementación dan cuenta de la mejora del trabajo tanto en el área interna, es decir, de la misma IES, como también de las directrices que provienen desde el PACE a nivel central.

En la primera se da cuenta de la importancia de mejorar los espacios de coordinación y trabajo entre las etapas de implementación del programa dando cuenta de la brecha que hay entre la implementación en las IES con la implementación en los establecimientos educacionales. En ese sentido, se observa una cierta fractura de los equipos a cargo de la implementación y, por consiguiente, de las necesidades o aspectos de reforzamiento que son necesarios implementar en función de lo observado en los estudiantes.

“Nosotros nos hemos dado cuenta que nos falta más espacio de encuentro con lo que se hacen en los liceos, porque por la naturaleza de esto, ellos están en terreno, nosotros estamos acá, hay poco tiempo, estamos tan demandados y ellos están todo el tiempo en los liceos, que no nos vemos.”

(Focus Group Coordinadores AES)

En el otro ámbito, dan cuenta de la importancia de establecer canales de comunicación más fluidos entre el programa y los coordinadores. Esta fluidez de la comunicación permitiría realizar oportunamente acciones que fortalezcan las acciones del programa y otras similares. Si bien es importante mencionar que se releva la existencia de contrapartes, la relación con estas parece no ser la adecuada, toda vez que estos procesos de comunicación devendrían en dificultades para implementar el programa en vez de ser facilitadores de los procesos.

“Yo creo que hay muchos factores que pueden ayudar a mejorar el trabajo en equipo que pueden ser internos y externos que pueden venir incluso de PACE central, el hecho que los trámites para generar actividades sean menos engorrosos, sean más expeditas las respuestas que tenemos también de nuestras contrapartes en PACE central, por ejemplo si pedimos una autorización para hacer un taller o para hacer una consultoría externa, que esa autorización llegue en un tiempo oportuno y no después de tres meses por ejemplo, que no resulta razonable si yo envié una solicitud y me responden después de tres meses no sé si es razonable. Entonces esas son cosas como externas que ayudarían a mejorar el trabajo PACE.”

(Focus Group Coordinadores AES)

6.2. Valoración del programa

En este apartado, se da cuenta de los elementos asociados a la valoración del programa por los actores. Si bien, este ámbito se releva desde una óptica cualitativa, la valoración adquiere un símil al efecto o impacto percibido por los actores sobre el programa. En ese sentido, adquiere importancia qué es lo que más se valora y cuál es el significado que subyace a dicha valoración ahondando en las particularidades de los actores y comprendiendo el significado de su discurso.

6.2.1. Conocimiento y valoración

En primer lugar, se presentan una serie de hallazgos relacionados con el conocimiento y valoración del programa desde la óptica de diferentes actores que participaron del estudio en su fase cualitativa.

Valoración del PACE como un mecanismo de inserción de estudiantes vulnerables a la educación superior

A partir del discurso entregado por los actores, se advirtieron una serie de elementos relacionados con la valoración del programa. En ese sentido, se observó que en los estudiantes que están estudiando en las IES, el PACE es valorado como un mecanismo de apoyo y ayuda para ingresar a la educación superior. Este mecanismo de apoyo viene a suplir una necesidad de acceso para este segmento de estudiantes provenientes de entornos vulnerables que buscan, precisamente, ingresar a la educación superior. En ese sentido, es posible dar cuenta que el PACE abordaría una necesidad explícita de mejora de la trayectoria educativa de este perfil de estudiantes.

“Más que nada para mí es una ayuda para mí el PACE. Porque, por ejemplo, yo tenía el deseo de entrar a la universidad y lo veía tan lejano, y no me fue bien en la PSU, pero gracias al PACE cuando me dijeron estás en el PACE, puedes entrar a la universidad yo dije “oooh” me sentí super bien. Fue un apoyo, fue bacán”.

(Estudiante)

Por otro lado, es importante la comparación que los estudiantes PACE dan cuenta con respecto a las brechas que existen y que aluden al origen de los mismos. En ese sentido, hay un aspecto importante del PACE visto como mecanismo que se hace cargo de las brechas de origen de estudiantes beneficiados y de las dificultades que cuentan al provenir de sectores vulnerables, donde primarían contextos de desigualdad económica y educacional, que no les posibilitaría una adecuada y pertinente formación académica, la cual los posicionaría en desventaja en relación a otros sectores que si poseen las herramientas necesarias para rendir una buena PSU.

“...a ellos se les hace más fácil entrar a mejores liceos entonces tienen una base mucho mejor para afrontar la PSU. Pero por ejemplo nuestro liceo, está en una de las comunas más pobres del país y la otra vez conversábamos que un 30% de los que se graduaron de la generación de nosotros, pudo entrar a la Universidad. Entonces yo encuentro que eso no es justo porque hay muchas personas que se esfuerzan durante todos los años en la media y no pueden acceder a la Universidad simplemente porque no se pudieron preparar o sus padres no pudieron financiar.”

Entonces yo encuentro que el PACE es una muy buena opción para poder ingresar a la Universidad.”

(Estudiante IES)

En ese mismo ámbito, se valora el PACE para los **Coordinadores Ejecutivos y Representantes de las Instituciones de Educación Superior**, donde se señala que este contribuiría a la inserción de este sector de estudiantes excluidos por el sistema universal de ingreso a la educación superior. Uno de los elementos valorados por este grupo da cuenta de la relevancia de la consideración del esfuerzo individual como el elemento central que los lleva a destacar en sus distintos contextos. En ese sentido, aluden que el programa contribuye a reducir las brechas de origen relevando únicamente el esfuerzo individual como el motor que posibilitaría el acceso a la educación superior. De esta manera, sería visto por estos actores como un mecanismo inclusivo y equitativo, que ayuda a los estudiantes vulnerables, contribuyendo a la restitución del derecho a la educación superior y abriendo una alternativa de ingreso al sistema imperante.

“...la esencia del PACE como es el tema de restituir el derecho a la educación superior, ahí está su aporte a la educación en Chile. Porque la idea del PACE es trabajar con establecimientos con características muy vulnerables en donde los estudiantes no tienen la oportunidad para acceder a la Educación Superior mediante PSU...”

(Coordinador Ejecutivo IES)

Uno de los elementos interesantes de este punto radicaría en cuestionar si es que el PACE se transformaría en la única posibilidad de ingreso a la educación superior para este segmento vulnerable. A la luz de los discursos de los representantes institucionales, el programa contiene una serie de elementos que permitirían relevar como un esfuerzo de Estado por abrir esta posibilidad de desarrollo en un sector con amplias desventajas y dificultades de acceso.

“el programa PACE efectivamente es un programa que permite el ingreso y el acceso equitativo a estudiantes de sectores vulnerables que, de otra forma, hasta hace muy poco, era imposible que ingresaran a educación superior.”

(Representante Institucional IES, Vicerrector)

Por su parte los **Coordinadores AES** valorarían al PACE por el apoyo académico (nivelación) y socioemocional que entregaría a los estudiantes. Estos actores plantean que los estudiantes que proviene de establecimientos vulnerables poseerían deficiencias en su formación académica, por lo que el programa ayudaría a subsanar estas insuficiencias pedagógicas, a través del sistema de tutorías. Pero el programa no solo entregaría una nivelación académica, sino que fortalecería sus habilidades socioemocionales, para que así pudiesen adaptarse a la vida universitaria, fundando en ellos habilidades transversales.

“...el PACE los ayuda a nivelar ciertas deficiencias que ellos tienen, porque los chicos de liceos vulnerables igual se dice que la educación es un poco desmejorada en relación a establecimientos donde hay más platas invertidas, entonces estos chicos por lo general vienen con hartas deficiencias a nivel pedagógico, sobre todo, así que el PACE los ayuda con estas tutorías para que ellos puedan mantenerse en la línea que por lo general están los otros estudiantes que optan por entrar en alguna

institución superior- por una parte- y por otra parte también los acompañan en los temas psicológicos adaptativos ¿ya? Donde es difícil de repente cambiar algún ambiente, pasar a otro sin tener ciertas herramientas socioemocionales así que también los acompaña en ese sentido.”

(Coordinador AES)

El PACE es considerado un sistema de ingreso más equitativo y adecuado que la PSU

Por otro lado, se observa un consenso en relación al PACE por los actores donde este es significado como un sistema de ingreso a la educación superior mucho más equitativo que la PSU. Esta consideración radicaría en dos elementos principales: por un lado da cuenta que el PACE es una herramienta que contribuye a posibilitar que un grupo de estudiantes pueda ingresar a la educación superior superando las brechas y niveles de marginación y, por otro lado, daría cuenta que el PACE, relevaría otros aspectos de sus participantes, como el rendimiento constante y esfuerzo de los estudiantes en la educación media y su asistencia lo que lo constituye como una oportunidad que premia su constancia y esfuerzo.

“...da oportunidades a jóvenes capaces que están siendo marginados. Jóvenes con calidad académica, que demuestran trayectoria estudiantil y que por el sistema PSU están quedando fuera.”

(Representante Institucional IES, Vicerrector)

“...la inteligencia no se mide por una prueba, menos por la PSU. Muchos juzgan por cuanto puntaje presentaste, siendo que, si te dan la oportunidad de entrar a la universidad, quizás te va mucho mejor, depende de cada quien y la motivación que quiere uno con seguir estudiando. Es bueno saber que nos apoyan y nos dan, nos abren las puertas para seguir estudiando.

(Estudiante)

Además de lo anterior **los estudiantes** coinciden con **los Coordinadores Ejecutivos de las IES** y con **los Coordinadores AES**, ya que los tres actores valorarían y considerarían al PACE más justo, que un mecanismo estandarizado que sólo considera conocimiento y que no les ofrecería la oportunidad de demostrar sus habilidades, y que limitaría a los estudiantes a un resultado que no refleja capacidades y contextos. Además, la PSU actuaría como una barrera de ingreso sobre todo para este tipo de estudiantes, puesto que el cumplimiento de los puntajes aparece lejano para ellos. En ese sentido, lo que subyace a esta valoración del programa radica en que, según este perfil, el mecanismo más adecuado para asegurar el acceso a la educación superior reside en la valoración del esfuerzo constante y del rendimiento, asumiendo con ello una valoración de las capacidades individuales de los estudiantes aislando el contexto que contribuiría a aumentar la brecha de desigualdades en la PSU.

“...la PSU es una barrera de entrada, nosotros debemos considerar que la PSU es una prueba estandarizada así también como el SIMCE en donde se muestran contenidos duros y claramente hay establecimientos que no pueden pasar todos estos contenidos pero es un por un tema de contexto, son niños de establecimientos vulnerables, son niños de establecimientos rurales, por lo tanto no tienen las mismas competencias, herramientas que los estudiantes de Colegios particulares privados, por lo tanto ellos claramente no les va a ir bien en la PSU, pero no porque no tengan

las capacidades, no porque ellos no sean talentosos académicamente sino que porque no se les han dado las oportunidades.”

(Coordinador Ejecutivo IES)

El elemento que reside en esta valoración apunta a las dificultades estructurales que cuentan los establecimientos de contextos vulnerables que contribuirían a la reproducción de la desigualdad y no permitirían que los estudiantes con capacidades accedan, por sus propios medios, a la educación superior, puesto que, en ellos, no se abordarían los contenidos mínimos que se solicitan en la PSU a diferencia de otro tipo de establecimientos.

“...no todos los liceos tienen el mismo nivel. Por ejemplo, alguien que sale de un liceo particular, tal vez tenga como toda la materia que le pasan en la PSU. Pero por lo menos yo creo que en la PSU de matemáticas, yo sabía con suerte el 30% de lo de lo que me preguntaron. Entonces esas son las cosas que no deberían medirse así porque si no salen con distintos niveles y una prueba para todos no sirve para medir.”

(Estudiante)

Asimismo, se da cuenta que tampoco se trataría sólo de contenidos. Lo que residiría en el significado de “hacerse cargo” apuntaría a asumirla brecha, no sólo en términos académicos, sino también de las diferencias que genera la incorporación de este tipo de estudiantes. En ese sentido, se releva que la inclusión del PACE no radica sólo en asegurar el acceso, sino también en la permanencia del estudiante a través del apoyo para adquirir habilidades socioemocionales y de relacionamiento con otros diferentes que permitirán adaptarse a los entornos que exige la educación superior.

“...tiene que ver no solo con un acceso sino con un "hacerse cargo" del estudiante, con su capital cultural distinto, con sus diferencias, valorando la diversidad en contextos que en el caso como el de la universidad en la que yo trabajo, son altamente elitistas y tienen menos experiencia práctica en la inclusión...”

(Coordinador AES)

El PACE es visto como un mecanismo que permite mejorar las habilidades de los estudiantes

Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, el PACE no sólo es asociado a un programa que permite el acceso a la educación superior, sino también es visto como un programa que apunta a desarrollar otro tipo de habilidades en los estudiantes que son relevantes para el desarrollo de la actividad académica tales como las habilidades relacionales, socioafectivas y adaptativas. En ese sentido, se releva que los estudiantes beneficiarios del PACE cuentan con una serie de brechas a nivel relacional que es necesario trabajar.

“...en el lado de sociabilizar con personas que no había hablado, por ejemplo, en el curso yo no hablaba con todos y al hacer el taller, como que nos juntábamos con distintas personas del curso y eso como que me ayudaba a sociabilizar en la universidad porque soy muy tímida.”

(Estudiante IES)

Es interesante notar que se aprecia una fuerte generalización frente al grupo de estudiantes por parte de los encargados AES quienes asumirían que todos los estudiantes provenientes de establecimientos PACE cuentan con brechas relacionales y socioemocionales que es importante

trabajar. Ello implicaría dar cuenta de la relevancia del ámbito socioafectivo del programa sobre todo como elemento que permite trabajar la permanencia en la educación superior, asumiendo que las brechas de los estudiantes no residen tanto en lo académico como sí en lo emocional.

“Porque el PACE los ayuda a nivelar ¿ya? de repente ciertas deficiencias que ellos tienen, porque los chicos de liceos vulnerables igual se dice que la educación es un poco desmejorada en relación a establecimientos donde hay más platas invertidas, entonces estos chicos por lo general vienen con hartas deficiencias ¿ya? A nivel pedagógico sobre todo,(...) y por otra parte también los acompañan en los temas psicológicos adaptativos ¿ya? Donde es difícil de repente cambiar algún ambiente, pasar a otro sin tener ciertas herramientas socioemocionales así que también los acompaña en ese sentido.”

(Coordinador AES)

EL PACE PERMITE LA VINCULACIÓN ENTRE IES Y ESTABLECIMIENTOS

Finalmente, uno de los elementos valorados por los actores en relación al PACE tiene que ver con la generación de vínculos institucionales entre IES y establecimientos educacionales. En ese sentido, se deja entrever el efecto atribuido en la generación de vínculos institucionales que permiten que las IES y los establecimientos establezcan relaciones de trabajo que posibiliten un desarrollo conjunto más allá del desarrollo del programa. En ese sentido, el efecto de la instalación del programa devendría en la generación de capital social institucional que favorecería la implementación de mejoras en otros ámbitos del quehacer educativo.

“Creo que es una contribución que apunta a mejoras, educativas ya sea de la mirada centrada por ejemplo no solo en equipos directivos si no que docente y hacia el entorno educativo en sí, el PACE contribuye a generar redes, vincularse a perfeccionarse con docentes con equipos directivos, entonces el pace constituye un apoyo central a estos establecimientos educacionales, y una mirada de no solo ser un establecimiento educacional aislado sino que a poder generar vínculos redes y poder abrir puertas a nuevas oportunidades como establecimiento.”

(Coordinador Ejecutivo IES)

“Sí, hay varios componentes de extensión. Nosotros hemos realizado una especie de Universidad puertas abiertas, hemos invitado a los establecimientos, a los docentes, en distintas acciones.”

(Representante Institucional IES)

Asimismo, se deja entrever el efecto de reactivación y motivación en los docentes luego de la instalación del PACE en los establecimientos en la medida que las metodologías implican el trabajo con docentes y otros actores que fortalecerían el trabajo pedagógico y afectivo orientado al desarrollo de los estudiantes.

“...yo creo que, como dice el colega, llegó el proyecto PACE a los establecimientos educacionales y vino a dar, a reactivarnos a todos los profesionales que trabajamos dentro del establecimiento, porque vino a instalarse a trabajar con nosotros. No fue un programa en el que estuviéramos solos, y que se nos diera una capacitación y chao, no. Fue algo continuo, ordenado, sistemático, bien estructurado.”

(Orientador)

6.2.2. Buenas prácticas en IES

Diferencia de buenas prácticas según escenarios de implementación del programa

En lo que respecta a la implementación de buenas prácticas por parte de las IES se relevan el trabajo en diferentes espacios según el escenario de implementación del programa. En ese sentido, se da cuenta que, en el espacio del establecimiento educacional, el foco colaborativo entre las IES se ha dado principalmente con los orientadores en la medida que el aspecto más desarrollado es el que apunta a la instalación de habilidades relacionales, trabajo de ampliación de expectativas más que el trabajo con los docentes de asignaturas.

“ahora hemos partido desde primero medio, incluso ya trajimos por el proyecto PACE, el proyecto participativo, que llevamos tres segundos medios a la UFRO, no a la UFRO, sino que por el proyecto PACE, pero fuimos a INCAP, al museo ferroviario, pero en el fondo es abriéndoles los horizontes, mostrándoles una realidad distinta, que nos ha llevado a hacer cosas que no estaban instaladas en el colegio”

(Orientador)

Por otro lado, desde el punto de vista del escenario en las IES, se observa que el concepto de buenas prácticas, a diferencia de lo que ocurre en los establecimientos educacionales, se da en el plano académico a través del seguimiento con tutores y sistema de acompañamiento por distintos medios o actividades (tutorías, reuniones grupales, recorridos por las instalaciones de las IES, etc.) las AES inician procesos de inducción y nivelación para alumnos PACE, con el fin de adaptarlos a la vida universitaria, antes del comienzo de clases y durante el año académico.

“hicimos algunas actividades de inclusión dentro de la misma universidad, hicimos capacitaciones con los profesores que los iban a recibir a ellos y hablamos acerca del tema de las creencias y la inclusión dentro de la universidad...entonces articulamos algunas de las unidades para crear una red de apoyo dentro de la misma universidad y vimos su proceso de beneficios estudiantiles internos, dándole alimentación a aquellos que no habían recibido el beneficio de la gratuidad todavía, consiguiéndoles locomoción, viendo si habían algunos trabajos que ellos pudieran hacer dentro de la universidad para que se pudiesen mantener, desde esa mirada para que ellos pudiesen adaptarse.”

(Coordinador AES)

Asimismo, en esta misma lógica igualmente se comienzan a instalar procesos de acompañamiento también a nivel emocional además de lo académico asumiendo con ello que los estudiantes PACE cuentan con una brecha que les hace clave contar con la instalación de vínculos que permitan sobrellevar la vida académica.

“...entonces nos preocupamos de que los estudiantes tengan tutorías, talleres, lo que sea, en matemática, en ciencias, ese es el foco, individual o colectivo, dependiendo del tipo de acompañamiento, porque tenemos tutorías y tenemos talleres también que son más asociados al ramo. En la tutoría van avanzando de acuerdo al ritmo del estudiante, en cambio en los talleres es un poco más masivo...Y

aparte de eso se están haciendo, con los estudiantes PACE, talleres psicoeducativos para reforzar algunas cosas, por ejemplo, al término de semestre se dice como "veamos, así como cerrito, camino, cómo les está yendo, en qué se deprimieron, qué pasó en el proceso..."

(Coordinador AES)

Finalmente, se generan instancias para que los estudiantes de las IES participación del PACE por medio de tesis, prácticas profesionales o investigaciones, por lo que existe vinculación académica con el programa. Ello permite avanzar en la generación de vínculos relacionados con la sustentabilidad del vínculo generado por el programa entre los diversos actores.

"En la Católica tenemos práctica de estudiantes de diferencial y de Fonoaudiología que trabajan con nosotros no apoyan en el programa."

(Coordinador AES)

"...trabajo con asistentes de investigación, y trabajo con una niña en su tesis de pregrado también en PACE, de la propia universidad. Nosotros sí, por la vocación propia de la universidad que todo lo investiga..."

(Coordinador AES)

6.2.3. ANÁLISIS DE TRAYECTORIA DESDE LOS ESTABLECIMIENTOS A LAS IES

En este apartado, se da cuenta de los procesos ligados a la evaluación que hacen los estudiantes de la trayectoria que recorren desde el establecimiento a las instituciones de educación superior en el marco del Programa PACE. Esta evaluación es interesante en la medida que entrega una mirada en retrospectiva que permite visualizar la evaluación que hacen de las diversas estrategias que son implementadas en el marco del Programa.

Uno de los primeros ámbitos de evaluación está en relación con la **percepción de utilidad de las actividades llevadas a cabo dentro del establecimiento** en función de la vida en la educación superior. Los discursos de éstos aluden a que la implementación de actividades y estrategias en la educación secundaria estaría dividida en dos discursos imperantes, una estaría dada por **la orientación por la orientación vocacional y el apoyo constante** que se les da a los alumnos en cuanto a generar habilidades socioemocionales para la vida en general, por medio de talleres o actividades que se implementaban en los distintos establecimientos educacionales en los que el PACE funcionó.

El discurso de los estudiantes apela a la identificación de brechas en ámbitos blandos que impedirían abordar adecuadamente la cotidianidad universitaria. En ese sentido, se releva que las actividades del programa, que son valoradas en la educación superior, adquieren una connotación clave en la misma vida universitaria toda vez que permite adquirir herramientas que permitan enfrentar desafíos interpersonales.

"...yo por mi parte no podía optar a preuniversitario. Entonces igual yo me sentía mal porque decía que no tenía como las armas necesarias para poder dar la psu. Y cuando me hablaron del programa PACE, que eran clases los sábados en la Universidad Católica, yo asistí a todas las clases. Y sí me di cuenta de que a uno lo

prepara en el ámbito que igual a uno lo ayuda en la personalidad porque teníamos que disertar y todo. Y en matemáticas y en esas cosas nos ayudó igual a nivelarnos.”
(Focus Group Estudiantes IES)

“Y ahí nos dimos cuenta que las matemáticas que nos estaban enseñando en el liceo no eran nada que ver con las de la PSU o con las de la Universidad. Y también las actividades que pensamos que eran como medias raras, medias muy psicológicas así. El hacer vasos con hojas y eso, pero nos ayudaba igual como para motivarnos, para ingeniarnos, para buscar otras maneras y también para ver nuestras vocaciones. Y hartos test...”

(Focus Group Estudiantes IES)

“Iba mucha gente para abrirnos los ojos del mundo que hay. Cuando llegaron ellos, nos hicieron pararnos cada uno, nos preguntaron qué es lo que queríamos estudiar. Y estábamos en segundo, nosotros no, yo creo por mí parte no tenía pensado qué quería ser. O qué es lo que quería ejercer o estudiar más adelante. Y ahí empezaron como a instruirnos, a abrirnos los ojos de lo que nosotros queríamos ser más adelante.”

(Focus Group Estudiantes IES)

Además del apoyo socioemocional y vocacional, también se observaron discursos asociados al apoyo académico. Si bien este apoyo es menos abordado en el ámbito secundario, adquiere una mayor significación en el grupo que sí entró en el 15% de selección del programa. Así visto, se apunta a que el Programa también abordaría una brecha de arrastre estructural de los establecimientos que está dada por el porcentaje de avance curricular y la preparación para la educación superior.

Sin embargo, se aprecia que las actividades más significativas se asocian a la implementación de talleres que permiten abordar estrategias de relacionamiento entre pares, y orientación vocacional, mientras que el apoyo académico, es relevado, pero en una menor medida sobre todo al considerar que incluso la coordinación de estas actividades no se llevó a cabo adecuadamente.

“A mí lo que más me sirvió fue lo de la academia, sobre todo por matemática. Yo llegué, entré a la universidad con una base muy mala, ó sea vi la materia, las primeras pruebas y me iba pésimo, entonces, me ayudó mucho porque ver lo que pasaron en la academia, y después con lo que paso en las primeras clases, era lo mismo, entonces ya tenía como una idea de lo que iban a pasar, pero que me lo hayan pasado en el liceo eso, nada, yo creo que hubiera entrado del liceo a la universidad enseguida, sin esa parte, hubiera sido mala.”

(Focus Group Estudiantes IES)

“Y el menos, como dice mi compañero, fue el de lenguaje y de matemática debido a los distintos cambios de profesor. Eso, nosotros nos disgustó bastante y también porque era como ir a una clase y uno se, aparte que eran tarde, eran a las 5 y uno ya quiere irse, no quiere seguir más en el liceo quiere irse para la casa, ya está con el cerebro caliente ya de tanta de tanta materia que a uno le están pasando y al final él y era escuchar las mismas cosas, una y otra vez. Uno se paraba y se iba. Claro yo creo que, en ese en ese sentido, fue más lo los horarios que teníamos...Que eran horarios después de clases. Día martes después de clases y día jueves después de clases...”

(Focus Group Estudiantes IES)

“Yo creo que fue un error más de la administración. Lo otro que eran profesores que a nosotros nos hacían clases diariamente, después los volvimos a ver en la tarde. Entonces ponerle atención ya era como, porque llegaba uno llegaba como saturado, porque no le entraba las cosas en el cerebro...”

(Focus Group Estudiantes IES)

Esta valoración de las actividades está en concordancia con lo observado en la fase cuantitativa de evaluación, aunque con el sesgo de que en algunos casos no se realizaron talleres de asignaturas. Con todo, tanto estudiantes de establecimientos educacionales como de las IES relevan que los talleres socioemocionales y de orientación vocacional son los aspectos claves que permiten construir herramientas para insertarse en la vida, no sólo académica, sino la que espera una vez finalizada la educación secundaria.

Desde una óptica del PACE, las actividades socioemocionales y afectivas han permitido que los estudiantes superen ciertas barreras y brechas de ingreso relativas al relacionamiento con los otros. En ese sentido, es interesante notar que los mismos estudiantes asumirían una condición de desventaja frente a sus compañeros, aunque ello sea sólo una percepción. Cabe notar que, en los primeros años de la educación superior, el trato con el otro, el relacionamiento y otros temas asociados son factores determinantes para lograr una adecuada inserción académica. En ese sentido, tanto estudiantes PACE como no PACE estarían en la misma situación, por lo que ahí el apoyo del PACE contribuiría a abordar este aspecto que en el estudiante No PACE puede ser abordado por las redes familiares o el capital social que disponga.

Así visto, podría asumirse que el PACE permite habilitar las herramientas que permitirían al estudiante no sólo mantenerse en la universidad, sino que también permitirían que se construya capital social que les permita sustentar el trayecto educativo hacia el egreso.

“yo creo que el que más me ha servido igual fue la orientación vocacional, Porque también ayudó, por lo menos en mi curso, a unirse y como que haya más comunicación. Entonces igual ayuda como en el ámbito para poder escoger qué área a uno le gusta y también unirse como curso que es algo muy importante para la convivencia. Pero yo encuentro que nada como nada eh me ayudó menos, o sea todo lo encuentro bueno, todo lo, por lo menos todo el apoyo que tuve en el liceo del PACE todo me ayudó, nada me nada lo puedo decir que menos”

(Focus Group Estudiantes IES)

“...la académica igual sirvió, pero eso uno, lo puedes encontrar. En cambio, algo que alguien que te dijera que qué es lo mejor para ti, como el test vocacional y eso o darte apoyo psicológico, eso yo no lo puedo buscar en internet. En cambio, la parte de matemáticas y lenguaje eso lo podía buscar en internet.”

(Focus Group Estudiantes IES)

Finalmente, y de acuerdo al discurso de los mismos estudiantes, las actividades del PACE son consideradas como adecuadas, toda vez que les permiten enfrentar desafíos relacionales en las IES, donde, además, son acompañados por la figura del tutor que actúa como nodo entre el mundo académico y los estudiantes. Con todo, los elementos que mayormente aparecen como necesarios

de implementar están asociados al conocimiento de la vida universitaria y del entorno, junto con el desarrollo de herramientas que les permitan sociabilizar con otros.

“Que nos enseñaran como sería la... o como que nos dieran algunas ideas de cómo sería la vida universitaria, porque es muy diferente a la media, y no sé, cuando llegué fue muy diferente, en la forma de evaluación, como te preparan las materias, todo eso.”

(Focus Group Estudiantes IES)

“Por las actividades que dice mi compañero, eso de la empatía, que nos sirvió para conocernos más como curso, por así decirlo.”

(Focus Group Estudiantes IES)

7. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE

La implementación del PACE se ha desarrollado desde el año 2014 con la implementación del piloto y desde ahí, se han evidenciado una serie de avances que han permitido sustentar el programa, instalándolo como tal, pero también ha implicado la aparición de nuevos desafíos a la luz, sobre todo, de las experiencias de implementación del programa al interior de las IES.

Dicha experiencia es relevada por todos los actores como un espacio que ha garantizado el acompañamiento a los estudiantes que han ingresado por cupo PACE de manera de asegurar que el programa no sea sólo de acceso a la educación superior, sino que aspire a que puedan egresar de sus respectivas carreras.

A continuación, se presentan los elementos asociados tanto a buenas prácticas o fortalezas de la implementación del programa como también a los desafíos que genera el programa tanto en la implementación en los establecimientos educacionales como en las instituciones de educación superior.

7.1. Implementación en los Establecimientos Educacionales

7.1.1. Fortalezas identificadas

El PACE como un aporte a la labor educativa

Los resultados de la evaluación del PACE en su versión 2016, y que se mantiene desde la implementación del piloto en el año 2014, es que resulta ampliamente valorado por los actores ligados al establecimiento, tanto directivos, como docentes y estudiantes. Esta valoración permite que la disposición de las autoridades de los establecimientos sea de entregar las facilidades de implementación que contempla el programa a cargo de las diferentes IES. En ese sentido, se da cuenta que una de las principales fortalezas del programa, es la de lograr un punto de conexión entre las condiciones educativas secundarias y lo que plantea el programa. De esta manera, el programa es observado como un aporte al establecimiento dejando atrás las incertidumbres de los primeros años.

El PACE como aporte de mejora al proyecto educativo

La comunidad escolar ve en el programa PACE una oportunidad de mejora del proyecto educativo del establecimiento, toda vez que la implementación del programa por parte de las IES trabaja integralmente con distintos actores (docentes, orientadores, estudiantes) y sobre ámbitos que han ido cobrando relevancia tales como el de convivencia, buen trato, entre otros. Adicionalmente, las estrategias de intervención del programa y las áreas en que se enfoca (académica, vocacional, socioemocional) permite que los establecimientos cuenten con un valor agregado, puesto que no siempre existe un completo desarrollo de estas áreas en los establecimientos. Es más, el PACE es valorado y ha sido implementado, o planea hacerlo, en el PME de las escuelas lo que da cuenta de cómo el programa permitirá apalancar procesos de mejora escolar. En los establecimientos TP, incluso, existe un desarrollo nulo o mínimo del área vocacional, por lo que la implementación del

programa ha derivado en que se pueda generar una nueva área de intervención y apoyo para los estudiantes. Si bien, no se han observado diferencias en la matrícula, sí se observa que el programa permite sentar las bases de un trabajo colaborativo con otros actores que están presentes y los apoyan.

El PACE como herramienta de mejoramiento pedagógico y vocacional

Las estrategias de intervención del PACE han devenido en la construcción de relaciones de trabajo importantes entre docentes y profesionales de las IES no sólo a nivel vocacional, sino también a través de la consideración para el desarrollo del área socioemocional y pedagógica de los docentes. En efecto, la intervención del programa en los establecimientos ha devenido en establecer una relación de complementariedad con los docentes que ha significado fortalecer su trabajo pedagógico. En el caso de los estudiantes, si bien el programa ha venido trabajando principalmente con los estudiantes de 4to y 3ero medio, ha propiciado que los establecimientos se interesen por expandir el trabajo hacia estudiantes de toda la enseñanza media. Dado que el programa trabaja integralmente con docentes, orientadores y entrega material de apoyo para la intervención, han sido estos mismos actores internos de los establecimientos quienes han ampliado las estrategias de apoyo al resto de los estudiantes. Ello ha permitido que el programa se posicione en el establecimiento y se dé a conocer a los estudiantes y al resto de los actores.

Construcción de capital social y redes educativas

Los establecimientos han visto en el programa una oportunidad para fortalecer, y en algunos casos construir, la vinculación con las IES. Tanto desde las IES como desde los establecimientos se reconoce una brecha en términos de vinculación y desconocimiento respecto al modo de funcionar entre uno y otro. Sin embargo, el programa ha permitido acercar posiciones y conectar a ambos actores para desarrollar un proceso de transición entre la educación media y la educación secundaria, que sea más adhoc para los estudiantes y permita facilitar su adaptación.

7.1.2. Debilidades a trabajar

Escaso tiempo de implementación de las actividades

Si bien el programa se ha logrado posicionar de buena manera en los establecimientos, se reconoce una debilidad en cuanto a la frecuencia y cantidad de actividades que se realizan, por cuanto se considera que el tiempo de implementación en los establecimientos es insuficiente.

Por otro lado, si bien desde la implementación del año 2014, las actividades se han venido realizando en el horario de clases, aún existen establecimientos en donde las actividades son realizadas fuera del horario de clases o en día sábado. Esto supone una carga adicional para los estudiantes, de manera que desincentiva la participación en estas actividades. Además, de acuerdo a lo planteado en los grupos focales con estudiantes en las IES, que las actividades se lleven a cabo fuera del horario de clases desincentiva la participación en el programa y no contribuye a generar adherencia al mismo.

Concentración del trabajo en el ámbito socioemocional y vocacional en desmedro del académico

De acuerdo a las orientaciones técnicas del año 2016, el programa considera un trabajo paralelo con los docentes para el desarrollo de competencias pedagógicas, por medio del acompañamiento en el aula. Este objetivo ha tenido un nivel de desarrollo mínimo en la medida que se reconoce una brecha en los tiempos de implementación del programa, lo cual afecta en la sustentabilidad del programa y deja en manos de las IES gran parte de la responsabilidad de la implementación. Sumado a eso, y según las planificaciones de las IES, se considera un fuerte trabajo en preparación y nivelación académica de estudiantes por medio de talleres de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, un porcentaje importante de estudiantes declara no haber recibido estos talleres por lo cual su implementación se identifica como una brecha. Adicionalmente, tanto para los estudiantes como para orientadores no existiría claridad sobre cuál es el objetivo y el impacto que se busca con la implementación de estos talleres, puesto que no vendrían a complementar el trabajo académico que ya se vienen realizando los establecimientos.

Desde la óptica de los estudiantes en las IES, estos talleres no generarían un impacto, puesto que su foco no apuntaría a la construcción de hábitos de estudio u otros que permitan ser un aporte en la vida académica superior.

Posicionamiento parcial del Programa

En la implementación del año 2016, se identificó una brecha importante respecto a la información que manejan los estudiantes y docentes acerca de las particularidades del programa. Si bien existe conocimiento del programa y sus generalidades, no existe claridad en cuanto a la forma en que se determinan los puntajes de selección, duración del programa y actividades que contempla la implementación, lo cual ha terminado por generar confusión acerca de los aspectos operativos del mismo. Esta misma distorsión en la información que se maneja, sería producto de que no existe una estrategia comunicacional clara, que considere lineamientos institucionales que sean trabajados en conjunto con las autoridades del establecimiento para bajar la información, ni tampoco un proceso de monitoreo y supervisión de la calidad y claridad con que se transmite.

Se advierte que una de las mayores dificultades de este desconocimiento radica en la construcción de expectativas que luego no podrían ser satisfechas por el programa contribuyendo a la generación de frustración en los estudiantes y otras externalidades negativas.

Asimismo, se ve como una debilidad el hecho que el PACE no releve el rol del apoderado dentro de los procesos de implementación del Programa. La evidencia empírica da cuenta que el apoyo de los apoderados permite apuntar a lograr una mayor sustentabilidad de las intervenciones lo que además contribuye al logro de los resultados esperados de la intervención.

7.2. Implementación en las Instituciones de Educación Superior

7.2.1. Fortalezas identificadas

Acampamiento socioafectivo transversal

Uno de los primeros elementos relevados por los estudiantes es el acompañamiento socioafectivo que reciben en los primeros años de universidad. Este acompañamiento permite generar adherencia al programa y aumenta la valoración toda vez que los estudiantes se asumirían como actores que necesitarían de este apoyo para enfrentar las vicisitudes de la vida académica. Además, ha permitido acercar la universidad a los diversos actores y con ello establecer estrategias de trabajo que permitan abordar los diferentes problemas y riesgos asociados.

Instalación de prácticas colectivas con estudiantes PACE

Otro de los ámbitos relevados, está en relación con la implementación de prácticas colectivas que permiten a los estudiantes PACE conocerse y establecer vínculos entre ellos. Esta vinculación los hace reflexionar sobre su origen generando una suerte de identidad colectiva en la educación superior y los lleva a laborar acciones de apoyo que no necesariamente se enmarcan dentro de las estrategias del PACE. De esta manera, estas actividades colectivas permiten visualizar el programa en la universidad y les permite a los estudiantes intercambiar experiencias y consejos para sobrellevar la vida académica.

Tutorías como mecanismo de inserción académica

Uno de los elementos con mayor valoración por parte de los estudiantes está en el rol del tutor y de las tutorías como un elemento clave que permite generar un doble efecto: por un lado permite avanzar en el desarrollo académico, pero por otro el rol del tutor se convierte en un actor que permite insertar al estudiante PACE en la vida universitaria. En ese sentido, ese tutor actúa como bróker en la estructura universitaria lo que, además, se constituye en una figura de acompañamiento emocional para el estudiante.

Compromiso de los equipos a cargo de la implementación y condiciones laborales

Un último elemento a destacar está en relación con el compromiso que muestran los equipos a cargo de la implementación del programa en las IES. Este compromiso se visualiza en un discurso que pone por delante el bienestar del estudiante y la necesidad de encontrar resultados para que el programa se mantenga en el tiempo. De igual manera, se da cuenta que cuentan con condiciones laborales que les permiten trabajar con los recursos necesarios, aunque no los suficientes, pero al menos cuentan con contratos de trabajo y las cargas laborales no son altas.

7.2.2. Debilidades a trabajar

Diagnóstico y registro de estudiantes

Actualmente, uno de las principales debilidades del PACE en las IES, está asociado a la falta de recursos que permitan un adecuado monitoreo del estudiante para conocer su rendimiento académico, asistencia, entre otros elementos. Esta debilidad es propia de los primeros años de implementación del programa y ha devenido en la necesidad de construir estrategias especiales para el seguimiento del programa, pero cuyos procesos aún no logran instalarse en el trabajo de las IES.

Disponibilidad de recursos para la implementación del Programa

Una de las principales debilidades del programa y su implementación en las IES está dado por la disponibilidad de recursos para su desarrollo. Dentro de estos recursos destacan el humano, donde no se contaría con la dotación necesaria para ejecutar el programa. Si bien se cuentan con los recursos de la universidad, e tos son para actividades puntuales en donde las actividades PACE, aprovechan las actividades de las IES para implementarse. Dada la alta cantidad de trabajo, se da cuenta del aumento de la carga de trabajo de estos actores.

En segundo lugar, da cuenta de la necesidad de avanzar para la obtención de materiales y equipamiento que les permita acercarse con ayuda concreta al estudiante y también para desarrollar actividades del programa. En ello destacan la disponibilidad incluso de espacios de trabajo y de desarrollo de otro tipo de actividades con los estudiantes.

Uno de los principales factores por la que los actores aluden a la necesidad de contar con mayores recursos estaría asociado a que se requiere un seguimiento más personalizado en los estudiantes para lograr un mayor efecto en ellos, pero para lo cual, se requieren mayores recursos que los disponibles.

Fortalecimiento de los equipos

En relación con el punto anterior, se releva la necesidad de cambios en los tipos de contratos que permitan el fortalecimiento de los equipos con otros profesionales que devengan en una mayor integralidad de las intervenciones. En ese sentido, se releva que el acompañamiento desarrollado por los profesionales PACE, pero también se releva la importancia de contar con una mirada multidisciplinaria que aborde otro tipo de aspectos no trabajados. Ahora bien, si se espera que sean las IES quienes incluyan estos procesos o los apalancen en sus recursos, ello debería explicitarse en las orientaciones técnicas para así asegurar su implementación y que ello no quede en una buena práctica aislada.

Mejorar la claridad de los plazos de implementación

Una de las dificultades de implementación está asociada a la baja claridad de los tiempos asociados a la implementación del Programa. Ello deviene en dificultades para la coordinación y calendarización de actividades puesto que se desconocen los montos y fechas de pago. En términos

de procesos, esta dificultad desencadenaría una serie de atrasos que dificultan la implementación del programa en los tiempos convenidos tanto con los establecimientos como dentro de las propias IES.

Inestabilidad del tutor

Uno de los actores mayormente valorados por los estudiantes, es uno de los actores con mayor inestabilidad. El tutor aparece como una figura cercana con un alto valor en términos de capital social, pero cuya figura no contribuye a la estabilidad del programa. En efecto, dado que el tutor, a menudo es un estudiante, este desarrollaría su trabajo, pero está asociado a una inestabilidad importante de toda índole. Dado que el desarrollo de vínculos en los primeros años es clave para lograr una adecuada inserción académica, dejar este proceso en la labor de un estudiante resulta un tema a trabajar.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La implementación del PACE en los establecimientos ha devenido en una serie de aspectos positivos que han repercutido en el desarrollo de ciertos ámbitos en los establecimientos como también han instalado desafíos importantes en las universidades y otras instituciones de educación superior sobre todo en lo relativo a la instalación de elementos que permitan y aseguren el éxito del programa en sus diversos ámbitos.

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la evaluación del programa PACE en su versión 2016, las que se desagregan en relación a los procesos de instalación y desarrollo, valoración y expectativas, aspectos a mejorar y fortalecer y una mirada transversal que incluye el proceso de implementación de los establecimientos a las IES.

8.1. Evaluación de la instalación del programa

Para evaluar el Programa PACE, es necesario diferenciar su implementación en dos momentos. El primero que corresponde a las actividades que se realizan con los establecimientos y donde participa tanto la comunidad educativa como beneficiarios del Programa y las IES como ejecutores de este. Las conclusiones asociadas a la evaluación del funcionamiento del programa, se diferenciarán según estos escenarios en los cuales se ejecutan las distintas actividades.

8.1.1. A nivel de establecimientos

Uno de los primeros procesos que se desarrolla en la implementación del programa al interior de los establecimientos es la fase de difusión. De acuerdo con los resultados es posible identificar que las IES han desarrollado en gran mayoría una estrategia comunicacional con los distintos actores de la comunidad educativa, por lo cual el 94% de los estudiantes declara conocer el programa. Esta estrategia se genera por medio de la inducción a docentes y autoridades acerca de aspectos específicos del programa, para que luego, en conjunto con los actores de las IES que ejecutarán las actividades, se pueda entregar la información a los estudiantes.

Sin embargo, es en esta fase de bajada comunicacional con los estudiantes donde se identifican brechas en la medida que los aspectos específicos del programa como los puntajes, rankings de notas, IES y carreras a las que se pueden ingresar vía PACE, son desconocidos por sobre el 50% de los estudiantes. Si bien, las actividades de difusión con los estudiantes se realizarían, la profundidad y calidad de la información entregada sería la brecha que generaría este desconocimiento en las particularidades del programa. Adicionalmente, no se estaría desarrollando cabalmente un proceso de supervisión de los aspectos que se están informando, generando así incertidumbre en los estudiantes acerca de la situación del programa.

No obstante, al comparar la situación actual del programa con la del 2014 en términos de difusión general, se reconoce un importante avance en el posicionamiento del programa, puesto que en el año piloto sólo un 42% de los estudiantes declaraba saber acerca del programa, cifra que en la actualidad está por sobre el 90%.

En cuanto a la implementación de actividades, es posible destacar que el programa aún se encuentra en una fase de maduración, si bien se identifican diferencias relevantes entre los establecimientos que comenzaron en el 2014 respecto de los que lo hicieron en 2016, no todos los estudiantes han recibido las actividades comprometidas por el programa. Principalmente, las actividades que representan una mayor brecha en términos de implementación son aquellas que dicen relación con la nivelación y preparación académica, como los talleres de lenguaje y matemáticas.

Por el contrario, las actividades de orientación vocacional y habilidades socioemocionales han sido los aspectos más destacados, tanto por los estudiantes como por los docentes y orientadores, en la medida que estas actividades han posibilitado que los estudiantes puedan proyectarse de manera clara acerca de las posibilidades de acceso a la educación superior.

Estas actividades han sido desarrolladas en su mayoría en el horario dentro de clases, aunque si bien existe un 20% que aun las realiza fuera del horario de clases y en día sábado. Esta situación ha cambiado considerablemente respecto de lo que se hacía en el 2014 dado que cerca del 50% realizaba las actividades fuera del horario de clases y donde a partir de dicho resultado, se recomendó que las actividades se realizarán dentro del horario como una estrategia para asegurar la participación de los estudiantes y desarrollar las actividades con todos los involucrados.

Por último, en cuanto a los efectos y expectativas con el programa se destaca que el programa ha propiciado que los estudiantes puedan evaluar distintas opciones para la vida futura, y no solamente en las que se vinculan con la educación superior, sino que el conocimiento de estas opciones también ha permitido que los estudiantes reconozcan tener otras proyecciones, distintas de la educación superior y así clarificar sus expectativas.

En este sentido, la estrategia de Preparación para la Vida resulta crucial para este segmento de la población de estudiantes, en tanto busca que los estudiantes de los establecimientos PACE adquieran competencias para desarrollar procesos de orientación vocacional que les permita explorar e identificar posibles trayectorias más allá del ámbito secundario.

Con todo, el programa es altamente valorado desde todos los actores, lo que ha permitido posicionarse desde la implementación del piloto en 2014, dándose a conocer y ganando espacio para instalarse como una política pública de acceso e inclusión. Si bien se develan aspectos a mejorar, las principales brechas de implementación son de orden operacional, lo cual implica que se deben fortalecer aspectos de gestión y coordinación entre el Ministerio de Educación y las IES.

8.1.1. A nivel de IES

En cuanto a la implementación del PACE en las IES, es posible dar cuenta desde los discursos de los estudiantes que el Programa no se ha logrado dar a conocer cabalmente en la comunidad educativa de las IES, situación por la cual han debido ser los mismos estudiantes quienes han difundido el programa entre el resto de sus pares. Esto da cuenta de dos elementos: por un lado, una decisión explícita de las IES de no difundir el programa dentro de su trabajo y, por otro, que no genera complicaciones en los estudiantes de contar su experiencia, en qué consiste y las etapas de desarrollo del programa.

En cuanto a la evaluación que los estudiantes hacen de las actividades que se implementan en las IES, se apunta a una alta valoración en la medida que ellas responderían a necesidades de tipo académico, pero sobre todo a un apoyo emocional y psicológico importante que apuntaría a reforzar una brecha de tipo psicológica que permita apuntalar el desarrollo mental para enfrentar el desafío académico. Si bien, también se observa una buena evaluación del apoyo académico entregado, hay una mayor valoración del ámbito emocional entregado tanto por el equipo de profesionales como de los tutores.

Las tutorías corresponden a espacios de acompañamiento y de reunión entre estudiantes y tutores, donde se reúnen a revisar elementos académicos, relacionados con la carrera, pero también a tratar temas relacionados con el proceso de inserción educativa. Así vistos, la figura del tutor aparece como un nodo importante que conecta al estudiante PACE con la vida universitaria, por lo que adquiere un rol clave. A menudo, este tutor corresponde a un estudiante de la misma carrera de años superiores, lo que representaría una imagen de idoneidad que da cuenta de que este perfil genera confianza y cercanía.

Adicionalmente los Coordinadores AES dan cuenta de la importancia de realizar este acompañamiento psicosocial en los estudiantes sobre todo porque se identifica en ellos la necesidad de desarrollar y madurar ciertos procesos en función de su condición de vulnerabilidad que devendría en una brecha de inserción mayor al resto de los estudiantes.

Por último, tanto los estudiantes como coordinadores destacan que el proceso de inducción apuntaría a realizar una introducción paulatina a los estudiantes a la vida universitaria. Por lo que se realizarían diagnósticos, entrevistas personalizadas, ceremonias de introducción a la carrera y asignaturas, tours por las instalaciones de las IES, entre otras actividades que sugiere el PACE que han motivado la búsqueda de innovación en cómo se desarrolla la presentación del espacio universitario.

8.2. Evaluación y Valoración del Programa

Valoración del PACE

En lo que respecta a la evaluación del programa, se identifica que este ha logrado generar un efecto sobre todo a nivel de la instalación de procesos de desarrollo de habilidades socioemocionales y afectivas como también de elementos vocacionales en establecimientos vulnerables del país. En efecto, al momento de observar los discursos de los actores y sus percepciones sobre el programa, se observa que la mayor valoración del programa residiría en la capacidad que tiene para levantar estrategias que apuntalan procesos no abordados por los establecimientos como lo son el desarrollo de habilidades socioemocionales y afectivas como también de desarrollo vocacional.

En ese sentido, se da cuenta de que el proceso de implementación del PACE ha logrado superar la barrera inicial vislumbrada en el año 2014 que daba una cierta referencia a que sería un programa que trabajaría sólo con un porcentaje de estudiantes y que el resto no sería considerado. En ese sentido, se ha revertido dicha situación y se ha logrado evidenciar que el PACE, en los establecimientos, es un programa que trabaja con todos los estudiantes del establecimiento desarrollando actividades para la vida y no sólo centradas en la vida académica.

Incluso los mismos estudiantes de las IES provenientes del cupo PACE, señalan que el valor del PACE reside, precisamente, en el desarrollo de estas estrategias de intervención en áreas más blandas o emocionales que permiten entregar habilidades para el desempeño en la vida adulta independiente de si es en la universidad o en otro sitio. De igual manera, estos estudiantes, valoran el acercamiento y acompañamiento de los tutores y coordinadores en la vida universitaria lo que los hace sentir más seguros y acompañados frente al proceso.

De ahí que se pueda aventurar a señalar que el valor del PACE reside en la valoración del estudiante en tanto sujeto con necesidades de relacionamiento y dificultades para enfrentar el futuro, más que el trabajo académico propiamente tal. Esta última línea marca una distancia con el desarrollo de los programas propedéuticos en los que se basó el programa y en la experiencia de las IES asociados a ello, lo que también visualizarla como una oportunidad para que el programa pavimente su propio camino y se desmarque de aquellas visiones.

Si se considera que, durante la vida universitaria, el estudiante continúa recibiendo un apoyo académico más intenso en función de las carreras elegidas, el trabajo académico en los establecimientos no adquiere valor diferenciado de lo que se realiza en las mismas clases regulares. Si el propósito es otro, el desarrollo de estas actividades no contribuye a lograr una mayor inserción en el medio universitario. De ahí que se plantee la necesidad de revisar dichas actividades para entregarles un sentido más profundo que se vincule con las necesidades de los estudiantes tanto que están en la educación superior como los que no.

Evolución de las expectativas

Al mirar retrospectivamente la implementación del programa, se observa que este ha pasado de ser, según los actores, una promesa a una realidad. En ese sentido, se alude a la importancia de contar con resultados que permiten sustentar el trabajo realizado tanto en los establecimientos educacionales, a través de la confianza ganada a los directivos y orientadores, como también en las IES donde se está en una posición similar con una generación de efectos importantes.

En ese sentido, se releva un escepticismo asociado al programa que ha logrado ser abordado en los establecimientos a partir de la generación de resultados, pero que en las IES se manifiesta como una preocupación que debe ser abordado con resultados. De ahí en más que se denote que las expectativas están en relación a los resultados generados. En el caso de los establecimientos, el logro de contar con estudiantes en las IES ha devenido en que se flexibilicen los procesos, y se genere una mayor colaboración y apertura hacia el programa. En el caso de las IES se manifiesta la importancia de relevar micrologros que permitan sustentar las intervenciones y así conseguir mayor apoyo y adherencia institucional al programa.

8.3. Evaluación de la implementación del programa en ambos momentos

8.3.1. Fortalezas

EN LA IMPLEMENTACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS

Respecto a las fortalezas observadas en la implementación del programa en los establecimientos educacionales, destaca que, desde la implementación del piloto en el año 2014, el programa ha sido ampliamente valorado por los establecimientos. Esto implica que se cuente con la validación de las autoridades de los establecimientos para dar las facilidades de implementación a las IES, en la medida que el programa garantiza el acceso a la educación de los estudiantes de EE vulnerables, cuestión por la que los establecimientos ven un beneficio directo en poder participar del programa y apoyar su implementación.

La comunidad escolar ve en el programa una oportunidad de mejora del proyecto educativo del establecimiento, toda vez que la implementación del programa por parte de las IES trabaja integralmente con distintos actores (docentes, orientadores, estudiantes). Adicionalmente, el programa busca intervenir desde distintas áreas (académica, vocacional, socioemocional) lo que para los establecimientos es un valor agregado, puesto que no siempre existe un completo desarrollo de estas áreas en los establecimientos.

Si bien el programa ha venido trabajando principalmente con los estudiantes de 4to y 3ero medio, ha propiciado que los establecimientos se interesen por expandir el trabajo hacia estudiantes de toda la enseñanza media. Dado que el programa trabaja integralmente con docentes, orientadores y entrega material de apoyo para la intervención, han sido estos mismos actores internos de los establecimientos quienes han ampliado las estrategias de apoyo al resto de los estudiantes.

Los establecimientos han visto en el programa una oportunidad para fortalecer la vinculación con las IES. Tanto desde las IES como desde los establecimientos se reconoce una brecha en términos de vinculación y desconocimiento respecto al modo de funcionar entre uno y otro. Sin embargo, el programa ha permitido acercar posiciones y conectar a ambos actores para desarrollar un proceso de transición entre la educación media y la educación secundaria, que sea más adhoc para los estudiantes y permita facilitar su adaptación.

EN LA IMPLEMENTACIÓN EN IES

Desde la implementación del programa es las IES destaca como fortaleza el acompañamiento socioafectivo que reciben los estudiantes en los primeros años de universidad. Este acompañamiento permite generar adherencia al programa y aumenta la valoración, puesto que se reconoce la importancia de contar con este apoyo para enfrentarse a la educación superior.

Otra fortaleza que destaca mayormente es la valoración del tutor y de las tutorías como un elemento clave puesto que por un lado permite avanzar en el desarrollo académico, pero por otro permite insertar al estudiante PACE en la vida universitaria. En ese sentido, ese tutor actúa como

bróker en la estructura universitaria lo que, además, se constituye en una figura de acompañamiento emocional para el estudiante.

Un último elemento a destacar está en relación con el compromiso que muestran los equipos a cargo de la implementación del programa en las IES. Este compromiso se visualiza en un discurso que pone por delante el bienestar del estudiante y la necesidad de encontrar resultados para que el programa se mantenga en el tiempo.

8.3.2. Debilidades

EN LA IMPLEMENTACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS

Respecto a las debilidades identificadas en la implementación en los establecimientos, si bien el programa se ha logrado posicionar de buena manera, se reconoce una debilidad en cuanto a la frecuencia y cantidad de actividades que se realizan, por cuanto se considera que el tiempo de implementación en los establecimientos es insuficiente.

De acuerdo a las orientaciones técnicas, el programa considera un trabajo paralelo con los docentes para el desarrollo de competencias pedagógicas, por medio del acompañamiento en el aula. Este objetivo ha tenido un nivel de desarrollo mínimo en la medida que se reconoce una brecha en los tiempos de implementación del programa, lo cual afecta en la sustentabilidad del programa y deja en manos de las IES gran parte de la responsabilidad de la implementación.

A partir de las mismas orientaciones del Programa y la planificación de actividades de las IES, se considera un fuerte trabajo en preparación y nivelación académica por medio de talleres de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, un porcentaje importante de estudiantes no ha recibido estos talleres por lo cual su implementación se identifica como una brecha. Adicionalmente, tanto para los estudiantes como para orientadores no existe claridad sobre cuál es el objetivo y el impacto que se busca con la implementación de estos talleres, puesto que no vendrían a complementar el trabajo académico que ya se vienen realizando los establecimientos.

Si bien desde la implementación del año 2014, las actividades se han venido realizando en el horario de clases, aún existen establecimientos en donde las actividades son realizadas fuera del horario de clases o en día sábado. Esto supone una carga adicional para los estudiantes, de manera que desincentiva la participación en estas actividades.

Por último, se identifica una brecha respecto a la información que manejan los estudiantes y docentes acerca de las particularidades del programa. No existe claridad en cuanto a la forma en que se determinan los puntajes de selección, duración del programa y actividades contempla la implementación, lo cual ha generado desconocimiento por parte de estos actores y confusión acerca de los aspectos operativos del programa. Esta misma distorsión en la información que se maneja, es producto de que no existe una estrategia comunicacional clara, que considere lineamientos institucionales que sean trabajados en conjunto con las autoridades del establecimiento para bajar la información, ni tampoco un proceso de monitoreo y supervisión de la calidad y claridad con que se transmite.

EN LA IMPLEMENTACIÓN EN IES

Una de las principales debilidades del PACE en las IES, está asociado a la falta de recursos que permitan un adecuado monitoreo del estudiante para conocer su rendimiento académico, asistencia, entre otros elementos. Dentro de estos recursos destacan el humano, donde no se contaría con la dotación necesaria para ejecutar el programa. Otra brecha remite a la necesidad de avanzar para la obtención de materiales y equipamiento que les permita acercarse con ayuda concreta al estudiante y también para desarrollar actividades del programa.

Por otra parte, se releva la necesidad de cambios en los tipos de contratos que permitan el fortalecimiento de los equipos con otros profesionales que devengan en una mayor integralidad de las intervenciones. En ese sentido, se releva que el acompañamiento desarrollado por los profesionales PACE, pero también se releva la importancia de contar con una mirada multidisciplinaria que aborde otro tipo de aspectos no trabajados.

Una de las dificultades de implementación está asociada a la baja claridad de los tiempos asociados a la implementación del Programa. Ello deviene en dificultades para la coordinación y calendarización de actividades puesto que se desconocen los montos y fechas de pago.

Finalmente, otra debilidad dice relación con el tutor, dado que aparece como una figura cercana con un alto valor en términos de capital social, pero cuya figura no contribuye a la estabilidad del programa. En efecto, dado que el tutor, a menudo es un estudiante, este desarrollaría su trabajo, pero está asociado a una inestabilidad importante de toda índole.

8.4. Integración del programa en ambos momentos y visualización como política pública

La evaluación del PACE en su versión 2016, permitió observar el desarrollo del programa en un doble sentido: por un lado comparando lo sucedido con la evaluación del piloto del año 2014 y, por otro, permitió observar el comportamiento del programa tanto en su versión de implementación en establecimientos educacionales como en instituciones de educación superior.

De acuerdo a la revisión de los resultados y antecedentes recabados, se da cuenta que el PACE ha logrado pasar a una fase de maduración del programa en los establecimientos, pero ahora plantea un desafío en la implementación en las IES. En efecto, mientras los directores de establecimientos y los estudiantes secundarios se convencieron de que el PACE era un buen programa que, incluso, tiene repercusiones a nivel estratégico, el desafío reside ahora en la implementación en las IES.

Al considerar que uno de los principales elementos valorados del programa por los actores reside en su capacidad de acompañar y entregar herramientas de corte más emocional y afectivo, el programa parece mantener un hilo conductor en ese sentido. El trabajo con los orientadores en los establecimientos y la designación de tutorías y otros sistemas de acompañamiento en las IES permite establecer un camino que se traduce en un acompañamiento constante al estudiante PACE para que logre sus metas. Una de las reflexiones que se puede entregar al respecto es que la brecha relacional y afectiva de los estudiantes PACE se supliría con la designación de un tutor par que hace las veces de bróker o nodo que les permite a los estudiantes iniciar su vida académica. Sin embargo, este actor cuenta con una baja estabilidad y resulta ser el eslabón más débil en la cadena de actores PACE en las IES por lo que es clave apuntalar este aspecto para lograr posicionarlos como figuras estables para los estudiantes.

Por otro lado, el acompañamiento académico no parece ser un aspecto relevante del Programa en la fase de implementación secundaria. En efecto, los talleres en los establecimientos aún no logran consolidarse ni tampoco diferenciarse de las clases regulares de las asignaturas que refuerzan. Los estudiantes no ven el valor agregado de dichos talleres lo que adquiere mayor relevancia en el discurso de los estudiantes IES quienes señalan que si bien estos talleres fueron importantes, el desafío está puesto en las asignaturas de las propias carreras. Ahí se releva que, es durante el segundo momento del programa, el relacionado con estar curando la carrera universitaria, donde se necesitarían elementos relacionados con la generación de hábitos de estudio o de conocimiento del mundo universitario que les haría más sentido, junto con el desarrollo académico que les permita continuar estudiando. Se plantea, además, la necesidad de visualizar cuantos estudiantes de los establecimientos PACE han logrado igualmente entrar a la educación superior no con un cupo PACE, y diagnosticar cuales otros elementos son necesarios para reforzar.

De esta manera, se visualiza que el programa mantiene un hilo conductor, pero que aún adolecería de generar mayores seguridades a los actores y, sobre todo, de definir cuál es el discurso con el que se posiciona en el establecimiento y en las IES. En el primer caso, el discurso remitiría a la necesidad de establecer que es un programa que contribuye a reducir la brecha de equidad en el acceso a la educación superior, pero que también apunta a instalar otro tipo de habilidades sobre todo porque no todos los estudiantes accederán al cupo PACE en las IES, sin embargo, igualmente son

beneficiarios del programa. Se destaca la importancia de que el programa sea capaz de definir si cuenta con uno o dos tipos de beneficiarios (aquellos que acceden y los que no acceden al cupo PACE), puesto que ello dificulta la medición del impacto del programa. Asimismo, se manifiesta la importancia de contar con definiciones claras sobre qué se espera lograr en los estudiantes que no logran un cupo PACE para así definir si es factible, que una política pública invierta recursos para trabajar con estudiantes de los cuales no se sabe cuál ni cuánto podría ser el impacto o cambio esperado a partir de la participación en las actividades del programa.

En el segundo caso, en las IES, se establece la necesidad de que el programa sea capaz de articular los beneficios del Estado para asegurar no sólo el cupo a la educación superior, sino también la mantención en ella, no sólo a nivel académico, sino también a través de mecanismos de apoyo económico, socioemocional y psicológico.

De esta manera, se manifiesta un desafío importante para el Programa que radica en la definición de sus ejes de cambio, es decir, avanzar hacia la definición de lo que se desea cambiar, mejorar o impactar a partir de la inversión pública. El logro de esta definición, permitirá optimizar las acciones destinadas a la implementación del programa y permitirá estandarizar ciertos elementos del accionar de las IES, elemento que resulta clave para avanzar hacia el logro de una línea que permita monitorear si la intervención tiene resultados o no. Si bien, se considera que la heterogeneidad de los establecimientos y realidades regionales es diferente, es clave, avanzar en la recolección de buenas prácticas que permitan establecer estrategias mínimas que deban desarrollarse para implementar el programa.



INFORME FINAL
“LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE”

Proyecto N° 69333 - “Apoyo A La Consolidación De Las Funciones Del Ministerio De Educación En El Marco De La Implementación De La Nueva Institucionalidad Educativa Para La Promoción De Una Educación De Calidad Para Todos”.

Organismo Demandante:
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



PACE
Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Elaborado por:
ClioDinámica Asesorías, Consultoría e Ingeniería Limitada.



Septiembre, 2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. EVALUACIÓN DE LAS IES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE | 4 |
| 2.1. DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN DEL PROGRAMA EN EL ESTABLECIMIENTO | 5 |
| 2.2. IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES | 26 |
| 3. ÍNDICE DE DESEMPEÑO DEL PROGRAMA | 71 |
| 4. ELEMENTOS CLAVES EN EL DESEMPEÑO DE LAS IES | 78 |

1. Introducción

El presente documento corresponde a un anexo de profundización de los resultados obtenidos del estudio de implementación del Programa PACE en su versión 2016. La profundización a la que hace referencia el documento se relaciona con la obtención de información relativa a la evaluación de los resultados según cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) que participan del programa. De esta manera, se busca identificar elementos que permitan caracterizar el funcionamiento e implementación del programa a partir del accionar de cada una de estas IES.

El documento tiene una primera parte de evaluación estadística descriptiva, donde cada uno de los módulos de estudio se desagregan según el accionar de las IES. Así, se evalúan los elementos relacionados con la difusión y comunicación del programa y la implementación de las diversas actividades contempladas en el programa. En una segunda parte se presentan una serie de cálculos multivariados que permiten profundizar sobre el desempeño de las IES a partir de la percepción de los actores de la comunidad educativa como también definir algunos elementos claves de esta percepción de desempeño que deberían ser abordados para así, contribuir a la implementación de mejoras.

En definitiva, el anexo permite profundizar sobre aquellos elementos claves de la evaluación de la implementación que permiten extraer información sobre donde apuntar o desarrollar estrategias para la implementación del Programa.

2. Evaluación de las IES en la implementación del PACE

En el presente documento, se presenta la evaluación de los procesos de implementación del PACE para el año 2016. En concreto, los aspectos que se evalúan remiten principalmente a los siguientes aspectos de implementación:

- Difusión del programa
- Implementación de actividades
- Evaluación de las IES
- Participación en las actividades

La presentación de los resultados se enfoca en identificar elementos diferenciadores en la implementación de cada IES, para lo cual la principal desagregación corresponde a la IES con que participaron los estudiantes, diferenciando en la región donde está presente la IES, teniendo en consideración que existen instituciones con presencial multi regional.

Adicionalmente, otra de las covariantes utilizadas para establecer diferencias que podrían ser relevantes a la hora de leer los resultados son la concentración de establecimientos de establecimientos que remite a la cantidad de establecimientos destinados para implementar el programa y que podrían ser un elemento relevante en términos del esfuerzo operacional y despliegue territorial que debe realizar la IES para la implementación. A partir de la distribución del número de establecimientos que tenía cada IES, se definieron 3 categorías, baja, media y alta, donde la primera correspondía a una cantidad de 10 establecimientos o menos, la categoría media a una cantidad entre 11 y 20 establecimientos y la categoría alta, para aquellas IES que trabajaban con más de 20 establecimientos.

Por último, se trabajó con el promedio del puntaje PSU de lenguaje y matemáticas, estableciendo como puntaje de corte a los 550 para distinguir entre IES selectivas (cohorte con puntaje sobre el corte) y las IES no selectivas (cohorte con puntaje bajo el corte). Con esto se busca identificar eventuales diferencias en el desempeño de las IES, según el criterio de selección que tienen para desarrollar su proceso de postulación.

2.1. Difusión y comunicación del programa en el establecimiento

Una de las primeras actividades que se desarrollan en el marco de la implementación del PACE corresponde a la fase de difusión e instalación del programa en los establecimientos, estrategia que es desarrollada principalmente por las IES a partir de la inducción con actores institucionales de los establecimientos y también la difusión con los estudiantes. Dado que la lógica de difusión del programa se da por medio de una modalidad de cascada, que baja desde las IES a los directores, docentes y luego a los estudiantes, es clave identificar la existencia de actores que puedan ser referentes de información para los estudiantes en los establecimientos, con quienes se pueda resolver dudas o solicitar información del PACE.

Al preguntar a los estudiantes sobre la existencia de una figura con quien se puedan realizar consultas sobre el PACE, el 86,4% declara que sí existe un actor que cumpla esta función. Destaca el CEDUC, UTAL y UBB como las IES donde los estudiantes mayormente mencionan la existencia de este actor, mientras que la UMAG es la que presenta la menor frecuencia con un 58,3%.

Tabla 1 Estudiantes: ¿Sabes si hay alguien en tu colegio a quien puedas hacerle preguntas o aclarar tus dudas sobre el PACE? Según IES (n=5.864)

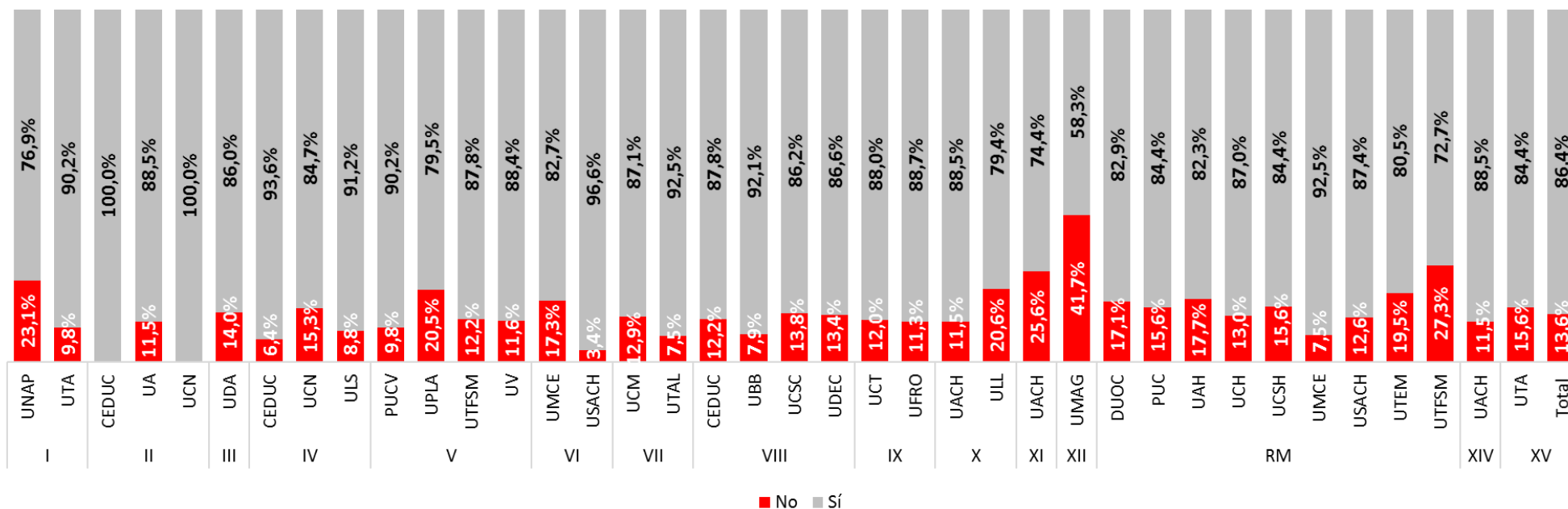
| IES | No | Sí |
|--------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 7,8% | 92,2% |
| DUOC | 17,1% | 82,9% |
| PUC | 15,6% | 84,4% |
| PUCV | 9,8% | 90,2% |
| UA | 11,5% | 88,5% |
| UACH | 15,0% | 85,0% |
| UAH | 17,7% | 82,3% |
| UBB | 7,9% | 92,1% |
| UCH | 13,0% | 87,0% |
| UCM | 12,9% | 87,1% |
| UCN | 12,1% | 87,9% |
| UCSC | 13,8% | 86,2% |
| UCSH | 15,6% | 84,4% |
| UCT | 12,0% | 88,0% |
| UDA | 14,0% | 86,0% |
| UDEC | 13,4% | 86,6% |
| UFRO | 11,3% | 88,7% |
| ULL | 20,6% | 79,4% |
| ULS | 8,8% | 91,2% |
| UMAG | 41,7% | 58,3% |
| UMCE | 10,7% | 89,3% |
| UNAP | 23,1% | 76,9% |
| UPLA | 20,5% | 79,5% |
| USACH | 8,9% | 91,1% |
| UTA | 13,6% | 86,4% |
| UTAL | 7,5% | 92,5% |
| UTEM | 19,5% | 80,5% |
| UTFSM | 15,7% | 84,3% |
| UV | 11,6% | 88,4% |
| Total | 13,6% | 86,4% |

Fuente: ClíoDinámica

Las IES de CEDUC y UCN de la región de Antofagasta destacan como aquellas donde la implementación del programa en los establecimientos ha logrado contar en su totalidad con un actor que es reconocido por ser un referente para la resolver preguntar y clarificar dudas acerca del PACE, mientras que, por el contrario, sólo un 58,3% de los estudiantes de establecimientos donde la UMAG implementó el programa, declararon contar con esta figura de consulta y entrega de información.

Cabe señalar que sobre el 75% de los establecimientos contempla esta figura, entre las distintas IES que participaron de la implementación en 2016, proporción da cuenta en buena medida del trabajo que se ha hecho por avanzar en las estrategias de difusión y posicionamiento del programa en la comunidad educativa. Es importante hacer hincapié en que los estudiantes son los principales usuarios del programa, razón por la cual es importante evaluar a la implementación del programa a la luz de sus experiencias. En este caso, es clave ver si los estudiantes logran identificar algún actor que sea referente de información del programa y permita establecerse como una figura que desarrolle la bajada comunicacional hacia los estudiantes.

Gráfico N°1 Estudiantes: ¿Sabes si hay alguien en tu colegio a quien puedas hacerle preguntas o aclarar tus dudas sobre el PACE? Según IES-Región (n=5.864)

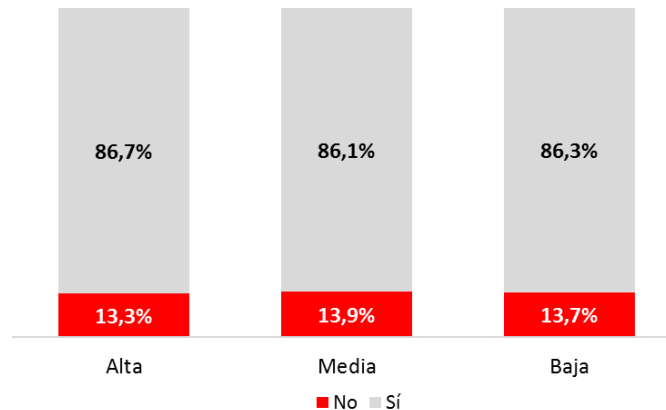


Fuente: ClíoDinámica

Un aspecto importante que hace pre suponer eventuales brechas en las estrategias para dar a conocer el programa, tienen que ver con la cantidad de establecimientos que tiene a su cargo cada IES para implementar el programa en los territorios. Estas brechas podrían estar dadas por la dispersión territorial de los establecimientos o la capacidad operativa de las IES y sus equipos, para llegar a todos los establecimientos asignados.

Al desagregar la pregunta sobre el actor que pueda resolver dudas del programa PACE, no se observan diferencias significativas¹ según la concentración de establecimientos asociados a cada IES, por lo cual la cantidad de establecimientos con que trabaja cada institución no sería un elemento diferenciador. De esta manera, independiente de la cantidad de establecimientos que tiene a cargo cada IES, en general un 86% cuenta con una figura que entregue información del programa en el establecimiento.

Gráfico N°2 Estudiantes: ¿Sabes si hay alguien en tu colegio a quien puedas hacerle preguntas o aclarar tus dudas sobre el PACE? según concentración establecimientos por IES (n=5.864)



Fuente: Cliodinámica

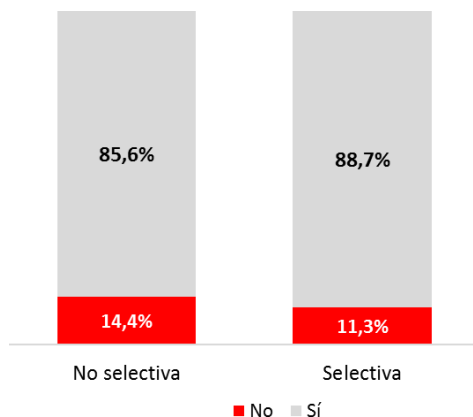
Otra variable de interés en la diferencia de implementación del PACE podría estar dada por la selectividad² que realizan las IES para ingresar a las distintas carreras que son contempladas en el programa. Si bien tanto IES con mayor nivel de selectividad como las menos selectivas declaran en una alta proporción (superior al 85%) que se cuenta con un actor que informe del programa, esta proporción es significativamente mayor en el caso de las IES que son más selectivas.

En este sentido, se podría plantear que existen ciertos matices en las estrategias que desarrollan las IES para dar a conocer el programa, diferencia que podría implicar que algunos esfuerzos sean significativamente más efectivos que otros, lo cual es interesante de poder observar a la luz de la experiencia que tienen las IES con estas iniciativas. Si bien todas las IES desarrollan estas estrategias en un nivel importante, la diferencia está en que las IES más selectivas lo hacen en mayor proporción y por tanto se podría considerar que su desempeño es mayor.

¹ Diferencia identificada a un alfa de Pvalor < 0.05.

² Se construyó a partir del puntaje promedio PSU Matemáticas – Lenguaje para acceder a cada IES.

Gráfico N°3 Estudiantes: ¿Sabes si hay alguien en tu colegio a quien puedas hacerle preguntas o aclarar tus dudas sobre el PACE? Según selectividad de la IES (n=5.864)



Fuente: ClíoDinámica

Otro aspecto que es de interés de poder evaluar en el marco de la implementación del programa, remite a la entrega de información a través de material de difusión, tanto para los estudiantes como para los apoderados. En términos generales el 67% de los estudiantes declaró haber recibido información por estos medios, sin embargo, se observan diferencias según la IES que implementó el programa.

Tabla 2 Estudiantes: Durante el año 2016, tú o tu apoderado, ¿recibieron información sobre el programa PACE (a través de charlas, trípticos, posters, flyers, etc.)? (n=5.864)

| IES | Sí | No | No me acuerdo |
|--------------|--------------|--------------|---------------|
| CEDUC | 72,8% | 12,3% | 14,9% |
| DUOC | 51,9% | 13,5% | 34,6% |
| PUC | 75,3% | 7,9% | 16,9% |
| PUCV | 69,4% | 14,5% | 16,2% |
| UA | 50,4% | 25,2% | 24,4% |
| UACH | 72,6% | 9,5% | 17,8% |
| UAH | 66,2% | 12,7% | 21,1% |
| UBB | 70,4% | 6,0% | 23,6% |
| UCH | 63,6% | 11,7% | 24,7% |
| UCM | 68,6% | 15,1% | 16,3% |
| UCN | 73,8% | 11,0% | 15,2% |
| UCSC | 62,7% | 10,4% | 26,9% |
| UCSH | 65,9% | 14,3% | 19,8% |
| UCT | 66,3% | 10,6% | 23,1% |
| UDA | 72,7% | 12,6% | 14,7% |
| UDEC | 71,4% | 10,0% | 18,5% |
| UFRO | 69,1% | 14,1% | 16,8% |
| ULL | 61,3% | 12,3% | 26,4% |
| ULS | 79,4% | 6,9% | 13,7% |
| UMAG | 50,0% | 16,7% | 33,3% |
| UMCE | 72,1% | 11,6% | 16,3% |
| UNAP | 64,1% | 12,8% | 23,1% |
| UPLA | 67,0% | 14,7% | 18,3% |
| USACH | 67,0% | 13,4% | 19,6% |
| UTA | 76,1% | 7,7% | 16,2% |
| UTAL | 80,6% | 5,1% | 14,3% |
| UTEM | 61,0% | 10,4% | 28,7% |
| UTFSM | 56,2% | 18,0% | 25,8% |
| UV | 63,1% | 18,4% | 18,4% |
| Total | 67,4% | 12,2% | 20,4% |

Entre las que destacan mayormente en la entrega de esta información se encuentran la UACH (81,3%), UTAL (80,6%) y el CEDUC de Antofagasta (80%), mientras que las IES donde se declaró en menor medida la entrega de este material fueron la UMAG (50%), la UA (50,4%) y el DUOC (51,9%). Cabe destacar que igualmente, un 20% de los estudiantes encuestados declaró “no recordar” haber recibido dicha información, lo cual da cuenta de que aún falta potenciar los medios que se están utilizando para dar a conocer el programa. En algunas instituciones como el mismo DUOC, la UA, la UMAG y en menor medida otras instituciones como la ULL, la UCSC y la UTFS no se ha estaría desarrollando un proceso acabado de difusión del programa, el cual considere no sólo la bajada de información por medio de los actores, sino la utilización de material para la difusión y la organización de instancias masivas para difundir el programa en la comunidad educativa.

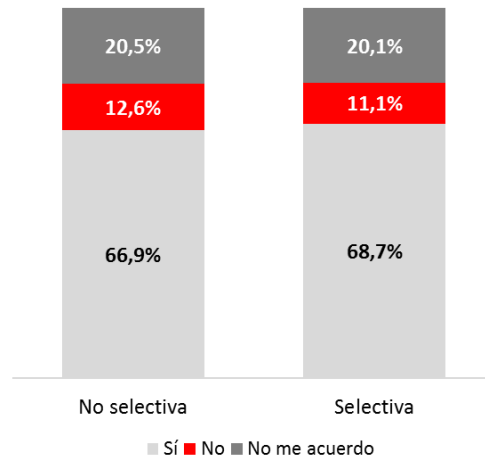
**Tabla 3 Estudiantes: Durante el año 2016, tú o tu apoderado, ¿recibieron información sobre el programa PACE?
(n=5.864)**

| REGIÓN / IES | Sí | No | No me acuerdo | |
|--------------|-------|--------------|---------------|--------------|
| I | UNAP | 64,1% | 12,8% | 23,1% |
| | UTA | 82,9% | 4,9% | 12,2% |
| II | CEDUC | 80,0% | 5,0% | 15,0% |
| | UA | 50,4% | 25,2% | 24,4% |
| | UCN | 79,4% | 11,8% | 8,8% |
| III | UDA | 72,7% | 12,6% | 14,7% |
| IV | CEDUC | 76,1% | 10,9% | 13,0% |
| | UCN | 72,3% | 10,8% | 16,9% |
| | ULS | 79,4% | 6,9% | 13,7% |
| V | PUCV | 69,4% | 14,5% | 16,2% |
| | UPLA | 67,0% | 14,7% | 18,3% |
| | UTFSM | 54,5% | 19,1% | 26,4% |
| | UV | 63,1% | 18,4% | 18,4% |
| VI | UMCE | 76,0% | 10,7% | 13,3% |
| | USACH | 68,4% | 13,7% | 17,9% |
| VII | UCM | 68,6% | 15,1% | 16,3% |
| | UTAL | 80,6% | 5,1% | 14,3% |
| VIII | CEDUC | 66,7% | 16,7% | 16,7% |
| | UBB | 70,4% | 6,0% | 23,6% |
| | UCSC | 62,7% | 10,4% | 26,9% |
| | UDEC | 71,4% | 10,0% | 18,5% |
| IX | UCT | 66,3% | 10,6% | 23,1% |
| | UFRO | 69,1% | 14,1% | 16,8% |
| X | UACH | 75,6% | 9,6% | 14,8% |
| | ULL | 61,3% | 12,3% | 26,4% |
| XI | UACH | 81,3% | 2,5% | 16,3% |
| XII | UMAG | 50,0% | 16,7% | 33,3% |
| RM | DUOC | 51,9% | 13,5% | 34,6% |
| | PUC | 75,3% | 7,9% | 16,9% |
| | UAH | 66,2% | 12,7% | 21,1% |
| | UCH | 63,6% | 11,7% | 24,7% |
| | UCSH | 65,9% | 14,3% | 19,8% |
| | UMCE | 70,3% | 12,0% | 17,7% |
| | USACH | 66,1% | 13,2% | 20,7% |
| | UTEM | 61,0% | 10,4% | 28,7% |
| RM | UTFSM | 61,8% | 14,5% | 23,6% |
| XIV | UACH | 62,7% | 14,5% | 22,7% |
| XV | UTA | 72,4% | 9,2% | 18,4% |
| Total | | 67,4% | 12,2% | 20,4% |

Fuente: ClíoDinámica

Al desagregar estos resultados según la variable de selectividad de las IES, no se observaron diferencias significativas entre las instituciones para llevar a cabo este proceso. Como bien se observó anteriormente, las principales diferencias en la implementación de las estrategias de difusión están dadas según la IES que llevó a cabo el proceso y no a una característica particular como el criterio de selectividad o la concentración de establecimientos que tiene cada IES para implementar el programa en el territorio.

**Gráfico N°4 Estudiantes: Durante el año 2016, tú o tu apoderado, ¿recibieron información sobre el programa PACE?
Según concentración de estudiantes por establecimientos (n=5.864)**



Fuente: ClíoDinámica

Una hipótesis al respecto podría deberse a la disponibilidad de recursos económicos con los que cuenta cada IES y la oportunidad en su entrega de los recursos desde el PACE para desarrollar estas estrategias, puesto que son esenciales para que las IES inicien sus actividades en la fecha comprometida y tengan a disposición los recursos. Sin embargo, llama la atención que, al obtener el presupuesto promedio por establecimiento entregado a las IES, se observan diversos escenarios, donde IES como la ULL o UV, que se encuentran por debajo del promedio global del presupuesto por establecimiento, tendrían más dificultades para desarrollar un proceso de difusión exhaustivo dado que cuentan con recursos más limitados.

Por el contrario, las IES como la UA y DUOC se encuentran por sobre el promedio de presupuesto por establecimiento, de manera tal que las brechas que se observan en el proceso no estarían relacionadas con la disponibilidad de recursos económicos con que cuentan para implementar el programa.

Tabla 4 Presupuesto promedio de la IES por establecimiento

| IES | Presupuesto promedio por RBD |
|-------|------------------------------|
| UA | \$ 45.092 |
| PUC | \$ 38.556 |
| USACH | \$ 37.548 |
| UCT | \$ 35.749 |
| UCN | \$ 35.306 |
| UTA | \$ 33.006 |
| DUOC | \$ 31.284 |
| UMCE | \$ 27.744 |
| UDA | \$ 25.616 |
| UTEM | \$ 25.593 |
| UMAG | \$ 25.549 |
| UDEC | \$ 25.156 |
| UTFSM | \$ 24.512 |
| UAH | \$ 23.643 |
| UCH | \$ 23.286 |
| ULS | \$ 22.930 |
| CEDUC | \$ 22.678 |
| UBB | \$ 21.506 |
| UCSC | \$ 21.137 |
| UTAL | \$ 20.377 |
| UV | \$ 18.991 |
| UPLA | \$ 17.433 |
| UCM | \$ 17.336 |
| UFRO | \$ 17.256 |
| UCSH | \$ 17.249 |
| UNAP | \$ 16.873 |
| UACH | \$ 15.363 |
| ULL | \$ 15.205 |
| PUCV | \$ 14.960 |

Fuente: Elaboración de Cliodinámica a partir de información institucional entregada por MINEDUC.

En cuanto a la inducción que realizan los equipos de las IES con los docentes del establecimiento, un 81,7% de los docentes estableció que si se contempló un trabajo en conjunto para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE.

Si se desagrega la información por IES y regiones, se puede observar que los docentes de las IES que destacan mayormente en declarar que no se contempló un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE, son la UNAP y la UTA de la I región, junto a la USACH de la XI región, todas con un 50%. Seguidas por la USACH de la V región con un 40%.

Solo un 5,3% de los docentes que declararon no tener información sobre un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE.

Tabla 5 Docentes: 12.a. La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló, un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE

| Región / IES | N-RBD | Sí | No | No sé | |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|-------------|
| I | UNAP | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| | UTA | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | | |
| | UA | 7 | 85,7% | | 14,3% |
| | UCN | 2 | 100,0% | | |
| III | UDA | 8 | 100,0% | | |
| IV | CEDUC | 3 | 100,0% | | |
| | UCN | 7 | 100,0% | | |
| | ULS | 5 | 100,0% | | |
| V | PUCV | 9 | 77,8% | 11,1% | 11,1% |
| | UPLA | 12 | 91,7% | 8,3% | |
| | UTFSM | 10 | 80,0% | 20,0% | |
| | UV | 10 | 80,0% | 20,0% | |
| VI | UMCE | 4 | 100,0% | | |
| | USACH | 5 | 60,0% | 40,0% | |
| VII | UCM | 15 | 100,0% | | |
| | UDEC | 1 | 100,0% | | |
| | UTAL | 9 | 100,0% | | |
| VIII | CEDUC | 3 | 100,0% | | |
| | UBB | 13 | 92,3% | 7,7% | |
| | UCSC | 15 | 86,7% | 6,7% | 6,7% |
| | UDEC | 14 | 92,9% | 7,1% | |
| IX | UCT | 22 | 68,2% | 13,6% | 18,2% |
| | UFRO | 8 | 62,5% | 12,5% | 25,0% |
| X | UACH | 9 | 77,8% | | 22,2% |
| | ULL | 14 | 50,0% | 28,6% | 21,4% |
| XI | UACH | 4 | 50,0% | 50,0% | |
| XII | UMAG | 2 | 100,0% | | |
| RM | DUOC | 7 | 71,4% | 28,6% | |
| | PUC | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| | UAH | 12 | 66,7% | 16,7% | 16,7% |
| | UCH | 4 | 100,0% | | |
| | UCSH | 15 | 66,7% | 33,3% | |
| | UMCE | 9 | 77,8% | 22,2% | |
| | USACH | 11 | 81,8% | 18,2% | |
| | UTEM | 9 | 88,9% | 11,1% | |
| | UTFSM | 3 | 100,0% | | |
| XIV | UACH | 7 | 100,0% | | |
| XV | UTA | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| Total | | 301 | 81,7% | 13,0% | 5,3% |

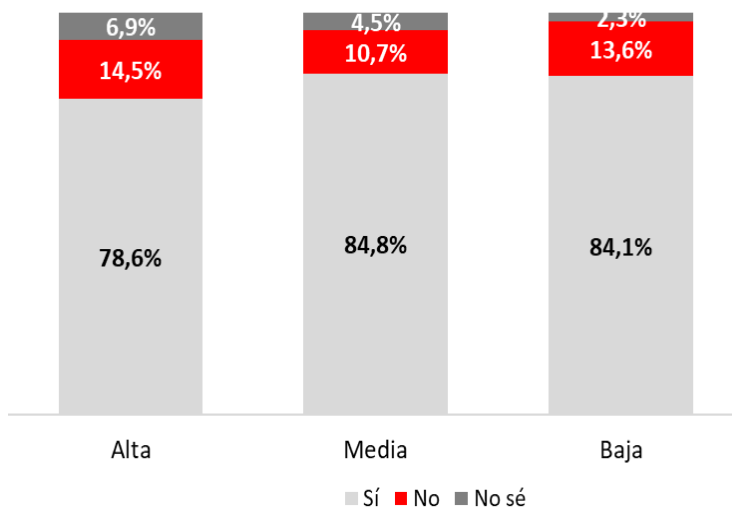
Fuente: Cliodinámica

Al desagregar la pregunta sobre si la inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE, se puede observar que no existe una diferencia significativa entre las IES que poseen una concentración baja (84,1%) y media (84,8%).

Si se observa las IES que poseen una concentración alta de establecimientos, se puede observar que existe una diferencia significativa en cuanto al trabajo con docentes para informar a los estudiantes sobre el PACE, ya que un 78,6% de los docentes declaró que si se realizó este trabajo.

Como hipótesis se podría plantear, que las IES que presentan mayor concentración de establecimientos, se les dificultaría establecer un trabajo con todos los docentes, ya que esto supone un esfuerzo mayor de los equipos de trabajo de las IES para lograr una cobertura total en el trabajo con establecimientos educacionales.

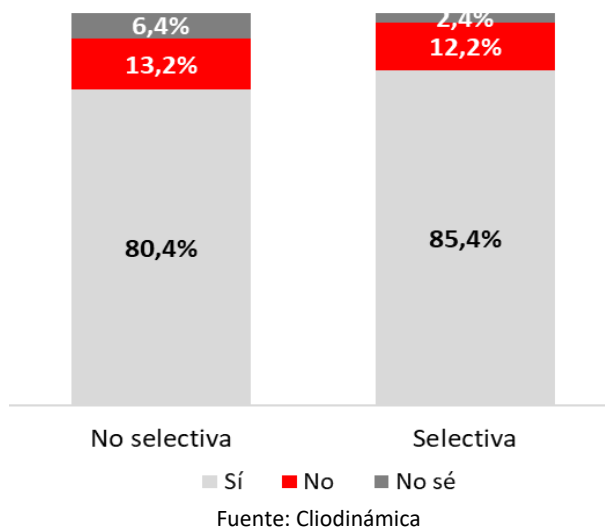
Gráfico N°2 Docentes: 12.a. La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló, un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE– según concentración establecimientos por IES



Fuente: ClíoDinámica

Al desagregar estos resultados según la variable de selectividad de la IES se puede observar que los docentes de las IES selectivas declaran en mayor medida (85,4%) que existió un trabajo con ellos en la inducción para informar a los estudiantes sobre el PACE, respecto de lo planteado por los docentes de las IES no selectivas (80,4%), por lo que existe una diferencia significativa en cuanto al trabajo que se hace con docentes.

Gráfico N°3 Docentes: 12.a. La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló un trabajo con los docentes para informar directamente a los estudiantes sobre el PACE-según selectividad de las IES



En cuanto a la inducción que el PACE realizó en el establecimiento por parte de la institución de educación superior, un 56,1% de los docentes estableció que si se realizó un monitoreo para saber si los estudiantes recibieron y comprendieron la información recibida sobre el PACE. En general un 18,9% de los docentes declararon que no se realizó un monitoreo a los estudiantes para conocer si ellos recibieron y comprendieron la información entregada sobre el PACE.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar que los docentes de las IES que destacan mayormente en declarar que no se realizó un monitoreo a los estudiantes para saber si estos recibieron y comprendieron la información entregada sobre el PACE, son la UNAP y la UTA de la I región, junto a la UCN de la II región, UMCE de la VI región, USACH de la XI región y la UMAG de la XII región todas con un 50%. Seguidas por la UPLA de la V región con un 41,7%.

Cabe destacar que un 24,9% de los docentes declaró no tener información sobre si realizó algún monitoreo a los estudiantes sobre la entrega y comprensión de información sobre el PACE.

Tabla 6 Docentes: La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló, un Monitoreo si los estudiantes recibieron y comprendieron la información recibida.

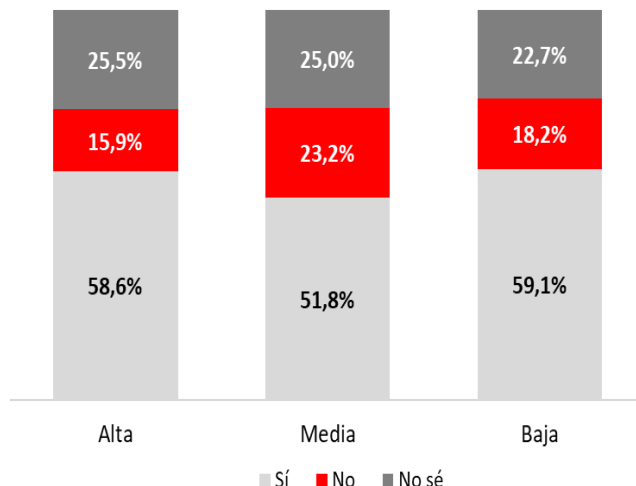
| Región / IES | N-RBD | Sí | No | No sé | |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| | UTA | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | | |
| | UA | 7 | 85,7% | | 14,3% |
| | UCN | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| III | UDA | 8 | 100,0% | | |
| IV | CEDUC | 3 | 33,3% | 33,3% | 33,3% |
| | UCN | 7 | 42,9% | 14,3% | 42,9% |
| | ULS | 5 | 40,0% | 20,0% | 40,0% |
| V | PUCV | 9 | 66,7% | 11,1% | 22,2% |
| | UPLA | 12 | 33,3% | 41,7% | 25,0% |
| | UTFSM | 10 | 80,0% | 20,0% | |
| | UV | 10 | 50,0% | 30,0% | 20,0% |
| VI | UMCE | 4 | 25,0% | 50,0% | 25,0% |
| | USACH | 5 | 80,0% | | 20,0% |
| VII | UCM | 15 | 60,0% | 6,7% | 33,3% |
| | UDEC | 1 | 100,0% | | |
| | UTAL | 9 | 55,6% | 11,1% | 33,3% |
| VIII | CEDUC | 3 | 66,7% | | 33,3% |
| | UBB | 13 | 61,5% | 23,1% | 15,4% |
| | UCSC | 15 | 60,0% | 6,7% | 33,3% |
| | UDEC | 14 | 64,3% | 21,4% | 14,3% |
| IX | UCT | 22 | 63,6% | 13,6% | 22,7% |
| | UFRO | 8 | 37,5% | 37,5% | 25,0% |
| X | UACH | 9 | 55,6% | 11,1% | 33,3% |
| | ULL | 14 | 42,9% | 21,4% | 35,7% |
| XI | UACH | 4 | 25,0% | 50,0% | 25,0% |
| XII | UMAG | 2 | | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 57,1% | 28,6% | 14,3% |
| | PUC | 4 | 50,0% | 25,0% | 25,0% |
| | UAH | 12 | 41,7% | 25,0% | 33,3% |
| | UCH | 4 | 100,0% | | |
| | UCSH | 15 | 60,0% | 13,3% | 26,7% |
| | UMCE | 9 | 55,6% | 22,2% | 22,2% |
| | USACH | 11 | 72,7% | 18,2% | 9,1% |
| | UTEM | 9 | 22,2% | 11,1% | 66,7% |
| | UTFSM | 3 | 66,7% | 33,3% | |
| XIV | UACH | 7 | 28,6% | 28,6% | 42,9% |
| XV | UTA | 4 | 50,0% | | 50,0% |
| Total | | 301 | 56,1% | 18,9% | 24,9% |

Fuente: ClioDinámica

Al desagregar la pregunta sobre si la inducción realizada del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contempló, un monitoreo para saber si los estudiantes recibieron y comprendieron la información recibida sobre el PACE, según concentración de las IES, se puede observar que no existe una diferencia significativa entre las IES que poseen una concentración alta (58,6%) y baja (59,1%), por lo que el monitoreo de los estudiantes se llevó a cabo

de manera similar. La diferencia significativa está en las IES que presentan una concentración media (51,8%) en relación a las IES con concentración alta y baja.

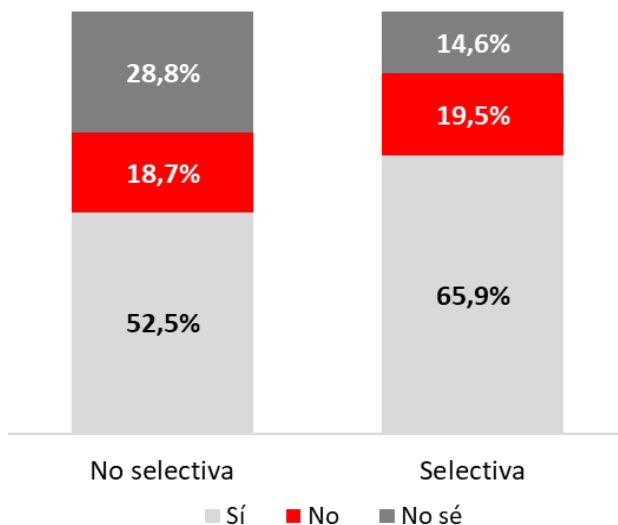
Gráfico N°5 Docentes: 12.b. La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contemplo, un Monitoreo si los estudiantes recibieron y comprendieron la información recibida. – según concentración establecimientos por IES



Fuente: ClioDinámica

Al desagregar estos resultados según la variable de selectividad de la IES, se puede observar que existe una diferencia significativa entre las IES selectivas (65,9%) las IES no selectivas (52,5%). Según los datos observados, se puede inferir que la IES selectivas establecerían un mayor seguimiento para reafirmar y asegurarse de que los estudiantes comprendan adecuadamente la información entrega sobre el PACE.

Gráfico N°6 Docentes: 12.b. La inducción del PACE en el establecimiento por parte de la institución de educación superior contemplo, un Monitoreo si los estudiantes recibieron y comprendieron la información recibida. -según selectividad de las IES



Fuente: ClioDinámica

CONOCIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES DEL PROGRAMA

A partir de la información levantada en la encuesta con los estudiantes, fue posible dar cuenta de la existencia de brechas en el nivel de información que manejan los estudiantes respecto al conocimiento de elementos particulares del programa. Específicamente, se observó que el mayor desconocimiento se daba en las actividades del PACE y su duración, y en el Puntaje Ponderado PACE (PPP), elemento que sirve para determinar al 15% de los estudiantes con mejor puntaje para ingresar a los cupos de ingreso a la educación superior a través del programa.

En el caso de las actividades del programa y su duración, es posible dar cuenta que un 61,7% de los estudiantes sabe poco y nada acerca de estos aspectos, mientras que el 30,3% declara saber casi todo o todo. Este resultado llama la atención, puesto que, se declara que existen instancias de difusión del programa, lo cual plantea la interrogante acerca de la profundidad de la información y de la efectividad que han tenido estas estrategias para que los estudiantes puedan comprender el objetivo del programa y sus diferentes etapas para acceder a un cupo en la ES.

Tabla 7 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? a. Las actividades del PACE y su duración según IES-Región (n=5.864)

| IES | Poco o nada | Casi todo o todo |
|----------------------|--------------|------------------|
| CEDUC | 70,7% | 29,3% |
| DUOC | 77,7% | 22,3% |
| PUC | 34,1% | 65,9% |
| PUCV | 73,7% | 26,3% |
| UA | 67,9% | 32,1% |
| UACH | 40,7% | 59,3% |
| UAH | 47,6% | 52,4% |
| UBB | 65,4% | 34,6% |
| UCH | 56,6% | 43,4% |
| UCM | 61,8% | 38,2% |
| UCN | 52,1% | 47,9% |
| UCSC | 77,0% | 23,0% |
| UCSH | 72,3% | 27,7% |
| UCT | 65,6% | 34,4% |
| UDA | 65,7% | 34,3% |
| UDEC | 73,3% | 26,7% |
| UFRO | 63,3% | 36,7% |
| ULL | 72,6% | 27,4% |
| ULS | 54,0% | 46,0% |
| UMAG | 79,2% | 20,8% |
| UMCE | 74,1% | 25,9% |
| UNAP | 51,3% | 48,7% |
| UPLA | 81,1% | 18,9% |
| USACH | 40,3% | 59,7% |
| UTA | 33,9% | 66,1% |
| UTAL | 53,7% | 46,3% |
| UTEM | 35,8% | 64,2% |
| UTFSM | 69,2% | 30,8% |
| UV | 63,3% | 36,7% |
| Total general | 61,7% | 38,3% |

Fuente: ClioDinámica

Al desagregar estos resultados por IES, se observan claras diferencias en el conocimiento que declaran los estudiantes acerca de las actividades y duración del programa. Las IES donde existe un mayor nivel de conocimiento sobre estos temas son la UCN (76,5%), la UTA (75,65) y la USACH (75% en la VI región), mientras que, por el contrario, donde se declaró un menor nivel de conocimiento fue en estudiantes que participaron con la UPLA (18,9%), la UMAG (20,8%) y DUOC (22,3%). A excepción de la UPLA, las otras dos IES mencionadas con bajo nivel de conocimiento de los aspectos operativos del programa, también fueron referenciadas anteriormente como aquellas que desarrollaron los procesos de difusión más débiles, lo cual se ve reflejado en el nivel de conocimiento sobre el programa que manejan los estudiantes, por tanto, es posible establecer una relación entre el conocimiento declarado por los estudiantes y los esfuerzos realizados por las IES.

Tabla 8 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? a. Las actividades del PACE y su duración según IES-Región (n=5.864)

| Región / IES | | Poco o nada | Casi todo o todo |
|--------------|-------|--------------|------------------|
| I | UNAP | 51,3% | 48,7% |
| | UTA | 24,4% | 75,6% |
| II | CEDUC | 55,0% | 45,0% |
| | UA | 67,9% | 32,1% |
| | UCN | 23,5% | 76,5% |
| III | UDA | 65,7% | 34,3% |
| IV | CEDUC | 68,1% | 31,9% |
| | UCN | 59,5% | 40,5% |
| | ULS | 54,0% | 46,0% |
| V | PUCV | 73,7% | 26,3% |
| | UPLA | 81,1% | 18,9% |
| | UTFSM | 70,4% | 29,6% |
| | UV | 63,3% | 36,7% |
| VI | UMCE | 77,3% | 22,7% |
| | USACH | 25,0% | 75,0% |
| VII | UCM | 61,8% | 38,2% |
| | UTAL | 53,7% | 46,3% |
| VIII | CEDUC | 79,6% | 20,4% |
| | UBB | 65,4% | 34,6% |
| | UCSC | 77,0% | 23,0% |
| | UDEC | 73,3% | 26,7% |
| IX | UCT | 65,6% | 34,4% |
| | UFRO | 63,3% | 36,7% |
| X | UACH | 29,0% | 71,0% |
| | ULL | 72,6% | 27,4% |
| XI | UACH | 54,9% | 45,1% |
| XII | UMAG | 79,2% | 20,8% |
| RM | DUOC | 77,7% | 22,3% |
| | PUC | 34,1% | 65,9% |
| | UAH | 47,6% | 52,4% |
| | UCH | 56,6% | 43,4% |
| | UCSH | 72,3% | 27,7% |
| | UMCE | 72,6% | 27,4% |
| | USACH | 50,6% | 49,4% |
| | UTEM | 35,8% | 64,2% |
| UTFSM | 65,5% | 34,5% | |
| XIV | UACH | 44,6% | 55,4% |
| XV | UTA | 39,0% | 61,0% |
| Total | | 61,7% | 38,3% |

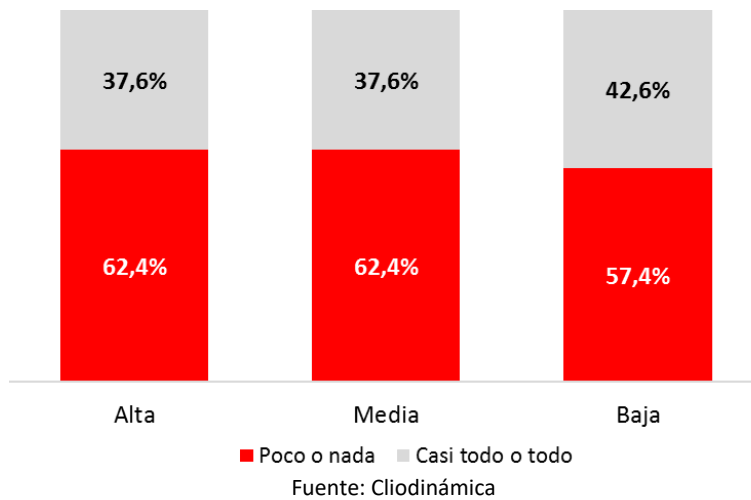
Fuente: Cliodinámica

Al desagregar estos resultados por concentración de establecimientos que tienen las IES para implementar el programa, se observan diferencias interesantes entre las IES con alta y media concentración, respecto de los que tienen baja cantidad de establecimientos. Al respecto es posible observar que las IES que cuentan con una menor cantidad de establecimientos, presentan una mayor proporción de estudiantes que declaran saber todo o casi todo sobre las actividades del PACE

y su duración (42,6%), diferencia que es estadísticamente significativa³ respecto de lo que se observa en las IES con una concentración alta y media de establecimientos.

Una hipótesis al respecto podría darse en la medida de que una concentración mayor de establecimientos representaría una dificultad operacional para que los equipos puedan desplegar estrategias más efectivas para profundizar en la información con los actores de la comunidad educativa, toda vez que existe una dispersión importante donde las IES con menor concentración tienen a cargo 5 establecimientos y las que tienen mayor concentración alcanzan hasta 35 establecimientos. Esto representan un esfuerzo importante en términos de recurso humano, despliegue de los equipos y coordinación con los establecimientos, lo cual podría estar impactando en la exhaustividad con que se implementan las distintas actividades.

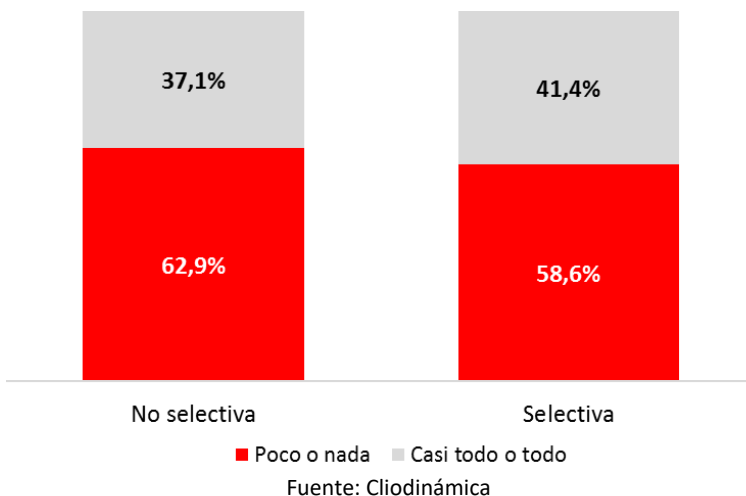
Gráfico N°5 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? a. Las actividades del PACE y su duración – según concentración establecimientos por IES (n=5.864)



Otro resultado interesante se da en el análisis desagregado según selectividad de las IES, donde las IES que son selectivas cuentan con una mayor proporción de estudiantes que saben casi todo o todo respecto a las actividades del programa y su duración (41,4%), diferencia que es estadísticamente significativa respecto de la proporción declarada en los estudiantes que participaron con las IES no selectivas (37,1%).

³ Diferencia identificada a un alfa de Pvalor < 0.05.

Gráfico N°6 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? a. Las actividades del PACE y su duración – según selectividad de la IES (n=5.864)



Otra de las particularidades que resultaron ser de las que menos sabían los estudiantes era el puntaje ponderado PACE (PPP), elemento que en general el 25,7% declaró saber casi todo o todo acerca de ello, mientras que el 74,3% declaró saber poco o nada al respecto. Al desagregar estos resultados según IES, se observa que los estudiantes que participaron con la UMAG, CEDUC (Coquimbo) y UFRO declararon en menos de un 20% saber casi todo o todo sobre el PPP. Por otra parte, los estudiantes del CEDUC (Antofagasta), USACH y UTA, declararon en mayor proporción saber casi todo o todo sobre el PPP, sin embargo, este porcentaje no alcanza el 50% del total en ninguna de las IES.

Tabla 9 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? e. El Puntaje Ponderado PACE (PPP) (n=5.864)

| IES | Poco o nada | Casi todo o todo |
|----------------------|--------------|------------------|
| CEDUC | 77,9% | 22,1% |
| DUOC | 80,8% | 19,2% |
| PUC | 82,2% | 17,8% |
| PUCV | 82,0% | 18,0% |
| UA | 68,2% | 31,8% |
| UACH | 67,4% | 32,6% |
| UAH | 68,7% | 31,3% |
| UBB | 67,8% | 32,2% |
| UCH | 67,1% | 32,9% |
| UCM | 67,4% | 32,6% |
| UCN | 69,1% | 30,9% |
| UCSC | 79,0% | 21,0% |
| UCSH | 81,1% | 18,9% |
| UCT | 81,1% | 18,9% |
| UDA | 73,9% | 26,1% |
| UDEC | 81,2% | 18,8% |
| UFRO | 85,9% | 14,1% |
| ULL | 79,5% | 20,5% |
| ULS | 65,7% | 34,3% |
| UMAG | 91,7% | 8,3% |
| UMCE | 80,7% | 19,3% |
| UNAP | 76,9% | 23,1% |
| UPLA | 75,1% | 24,9% |
| USACH | 64,8% | 35,2% |
| UTA | 61,5% | 38,5% |
| UTAL | 67,4% | 32,6% |
| UTEM | 72,7% | 27,3% |
| UTFSM | 76,7% | 23,3% |
| UV | 69,1% | 30,9% |
| Total general | 74,3% | 25,7% |

Fuente: ClíoDinámica

En relación a lo anterior, es posible dar cuenta que pese a las diferencias en las IES, la información para dar a conocer los criterios de selección del programa como el PPP o el ranking de notas es débil en general, por lo que no solo estaría generando confusión en los estudiantes quienes declararían desconocer ampliamente estos elementos, sino que los mismos equipos de las IES que se instalan en los establecimientos podrían no tener suficiente claridad sobre el proceso de selección y los criterios utilizados. De este modo, es necesario que el equipo del PACE pueda reforzar estos elementos con las IES para clarificar el proceso, sobre todo en la medida que el programa ha experimentado modificaciones entre un año y otro, lo que podría acrecentar la dificultad en el entendimiento de estos aspectos.

Adicionalmente, esta situación podría agudizarse sobre todo en aquellas IES donde se dé una mayor rotación interna entre los equipos de las IES que visitan los establecimientos, lo cual podría generar confusión y distorsión en la información que se está entregando.

Tabla 10 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? e. El Puntaje Ponderado PACE (PPP) según IES- Región (n=5.864)

| REGIÓN / IES | | Poco o nada | Casi todo o todo |
|--------------|-------|--------------|------------------|
| I | UNAP | 76,9% | 23,1% |
| | UTA | 63,4% | 36,6% |
| II | CEDUC | 52,6% | 47,4% |
| | UA | 68,2% | 31,8% |
| | UCN | 60,6% | 39,4% |
| III | UDA | 73,9% | 26,1% |
| IV | CEDUC | 87,0% | 13,0% |
| | UCN | 71,3% | 28,7% |
| | ULS | 65,7% | 34,3% |
| V | PUCV | 82,0% | 18,0% |
| | UPLA | 75,1% | 24,9% |
| | UTFSM | 78,0% | 22,0% |
| | UV | 69,1% | 30,9% |
| VI | UMCE | 82,7% | 17,3% |
| | USACH | 53,4% | 46,6% |
| VII | UCM | 67,4% | 32,6% |
| | UTAL | 67,4% | 32,6% |
| VIII | CEDUC | 79,2% | 20,8% |
| | UBB | 67,8% | 32,2% |
| | UCSC | 79,0% | 21,0% |
| | UDEC | 81,2% | 18,8% |
| IX | UCT | 81,1% | 18,9% |
| | UFRO | 85,9% | 14,1% |
| X | UACH | 64,7% | 35,3% |
| | ULL | 79,5% | 20,5% |
| XI | UACH | 70,4% | 29,6% |
| XII | UMAG | 91,7% | 8,3% |
| RM | DUOC | 80,8% | 19,2% |
| | PUC | 82,2% | 17,8% |
| | UAH | 68,7% | 31,3% |
| | UCH | 67,1% | 32,9% |
| | UCSH | 81,1% | 18,9% |
| | UMCE | 79,7% | 20,3% |
| | USACH | 72,4% | 27,6% |
| | UTEM | 72,7% | 27,3% |
| | UTFSM | 72,7% | 27,3% |
| XIV | UACH | 68,5% | 31,5% |
| XV | UTA | 60,5% | 39,5% |
| Total | | 74,3% | 25,7% |

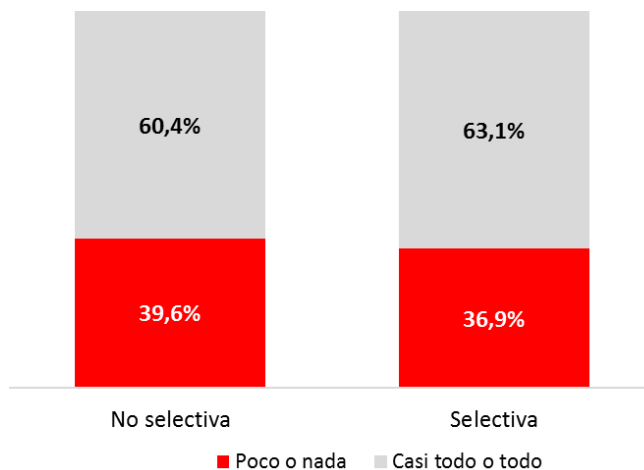
Fuente: ClíoDinámica

Al desagregar estos resultados por selectividad de las IES, se observa nuevamente la existencia de diferencias estadísticamente significativas⁴ entre ambos grupos, donde los estudiantes que participaron con IES selectivas, declaran en mayor proporción saber casi todo o todo acerca del PPP (63,1%), respecto de los establecimientos con IES no selectivas (60,4%). Esta situación marca una

⁴ Diferencia identificada a un alfa de Pvalor < 0.05.

tendencia al igual que en el caso del conocimiento de las actividades del programa y su duración, de manera que se podría plantear que las IES selectivas llevan a cabo un proceso de difusión más acabado, lo cual podría estar sustentado en que dado el procedimiento selectivo que tienen estas IES en su admisión regular, es de importancia para ellos que estos aspectos estén clarificados entre sus potenciales postulantes dada la competencia que existiría para ingresar a ellas.

Gráfico N°7 Estudiantes: De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? e. El Puntaje Ponderado PACE (PPP) – según selectividad de la IES (n=5.864)



Fuente: ClíoDinámica

2.2. Implementación de actividades

TRABAJO DE LAS IES CON LOS DOCENTES

A partir de la experiencia de los docentes en la implementación del PACE, se les consultó acerca de la realización de un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa. Al respecto un 67,1% de los docentes planteó que, si realizó este diagnóstico, mientras que un 14,6% declaró que no se realizó el diagnóstico. Mientras que un 18,3% declaró no tener información sobre esta pregunta.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar que los docentes de las IES que destacan mayormente en declarar que no se realizó un diagnóstico en 2015 o 2016 para identificar mejoras en las prácticas pedagógicas, son la USACH (60%) de la V región. Seguida de la UNAP (50%) y la UTA (50%) de la I región, junto a la UCN (50%) de la II región y la UMAG (50%) de la XII. Seguidas por la UPLA de la V región con un 41,7%.

Cabe destacar que un 18,3% de los docentes declaró no tener información sobre si realizó algún diagnóstico en 2015 o 2016 para identificar mejoras en las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al PACE.

Tabla 11 Docentes: 13. En el marco del PACE, ¿se realizó en su establecimiento en 2015 o 2016 un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa?

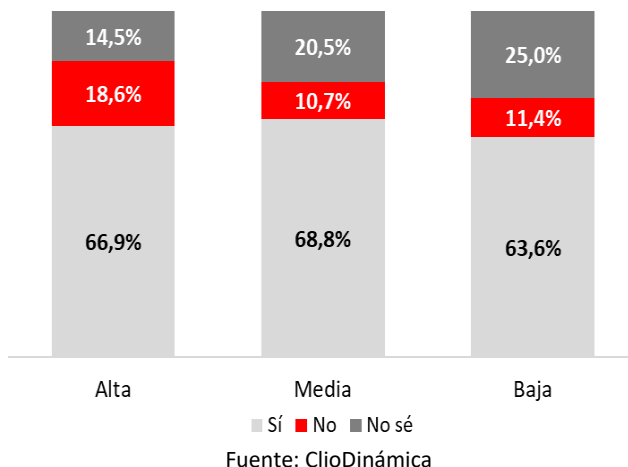
| Región / IES | | N-RBD | Sí | No | No sé |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| | UTA | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | | |
| | UA | 7 | 57,1% | | 42,9% |
| | UCN | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| III | UDA | 8 | 75,0% | 12,5% | 12,5% |
| IV | CEDUC | 3 | 66,7% | | 33,3% |
| | UCN | 7 | 71,4% | 14,3% | 14,3% |
| | ULS | 5 | 80,0% | | 20,0% |
| V | PUCV | 9 | 66,7% | | 33,3% |
| | UPLA | 12 | 83,3% | | 16,7% |
| | UTFSM | 10 | 50,0% | 30,0% | 20,0% |
| | UV | 10 | 90,0% | | 10,0% |
| VI | UMCE | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| | USACH | 5 | 40,0% | 60,0% | |
| VII | UCM | 15 | 73,3% | 13,3% | 13,3% |
| | UDEC | 1 | 100,0% | | |
| | UTAL | 9 | 33,3% | 22,2% | 44,4% |
| VIII | CEDUC | 3 | 100,0% | | |
| | UBB | 13 | 61,5% | 30,8% | 7,7% |
| | UCSC | 15 | 86,7% | 6,7% | 6,7% |
| | UDEC | 14 | 57,1% | 14,3% | 28,6% |
| IX | UCT | 22 | 50,0% | 27,3% | 22,7% |
| | UFRO | 8 | 87,5% | 0,0% | 12,5% |
| X | UACH | 9 | 88,9% | 11,1% | |
| | ULL | 14 | 50,0% | 35,7% | 14,3% |
| XI | UACH | 4 | 100,0% | | |
| XII | UMAG | 2 | | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 71,4% | | 28,6% |
| | PUC | 4 | 50,0% | 25,0% | 25,0% |
| | UAH | 12 | 41,7% | 16,7% | 41,7% |
| | UCH | 4 | 75,0% | | 25,0% |
| | UCSH | 15 | 73,3% | 6,7% | 20,0% |
| | UMCE | 9 | 100,0% | | |
| | USACH | 11 | 72,7% | 9,1% | 18,2% |
| | UTEM | 9 | 55,6% | 11,1% | 33,3% |
| | UTFSM | 3 | 100,0% | | |
| XIV | UACH | 7 | 71,4% | 14,3% | 14,3% |
| XV | UTA | 4 | 50,0% | 25,0% | 25,0% |
| Total | | 301 | 67,1% | 14,6% | 18,3% |

Fuente: ClioDinámica

Al desagregar la pregunta sobre si se realizó en el establecimiento en 2015 o 2016 un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa, según concentración de las IES, se puede observar que los docentes de las IES que poseen una concentración media (68,8%) declararon en mayor medida que en sus establecimientos se desarrollaron acciones hacia un diagnóstico para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes que participan o están vinculados al PACE.

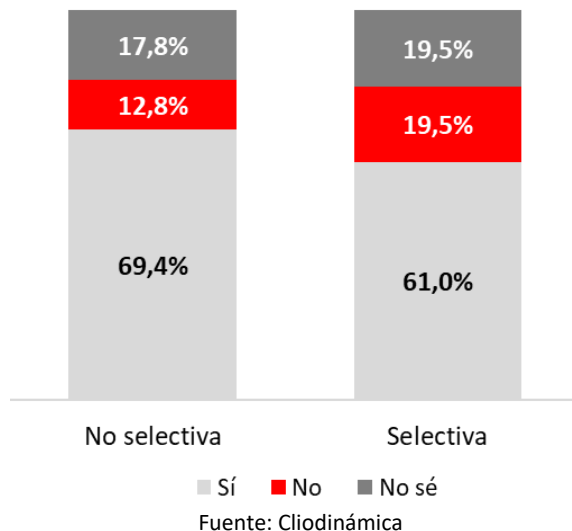
Es posible señalar que los docentes de las IES con baja concentración (63,8%), declararon en menor medida y con una diferencia significativa respecto de las IES con concentración media (68,8%) y las IES con una concentración alta de establecimientos, que han realizado menos acciones orientadas a diagnósticos para identificar mejoras en las practicas pedagógica, esto llama la atención producto de que las IES con baja concentración de establecimientos tendrían que realizar un menor esfuerzo en sus acciones, que el esfuerzo que realizan las IES de concentración media.

Gráfico N°8 Docentes: 13. ¿Se realizó en su establecimiento en 2015 o 2016 un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa? – según concentración establecimientos por IES



Al presentar los resultados según la variable de selectividad de la IES se puede observar que existe una diferencia significativa entre las IES selectivas (61,0%) y las IES no selectivas (69,4%). Según los datos expuestos se podría plantear que las IES que no son selectivas realizarían mayores acciones para establecer diagnósticos respecto de las posibles mejoras en las practicas pedagógicas de los docentes vinculados al PACE.

Gráfico N°9 Docentes: 13. ¿Se realizó en su establecimiento en 2015 o 2016 un diagnóstico para identificar posibles mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa? – según selectividad de las IES



En cuanto a la pregunta sobre si se implementó en el establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa, un 67,1% de los docentes planteó que, si realizó este diagnóstico, mientras que un 14,6% declaró que no se realizó un acompañamiento. Mientras que un 18,3% declaró no tener información sobre esta pregunta.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar que los docentes de las IES que destacan mayormente en declarar que no se realizó un diagnóstico en 2015 o 2016 para identificar mejoras en las prácticas pedagógicas, son la UNAP (50%) y la UTA (50%) de la I región, junto a la UCN (50) de la II región y la UMAG (50%) de la XII. Seguidas por la UCM de la VII región con un 46,7%.

Cabe destacar que un 18,3% de los docentes declaró no tener información sobre si realizó algún diagnóstico en 2015 o 2016 para identificar mejoras en las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al PACE.

Tabla 12 Docentes: 14. En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa?

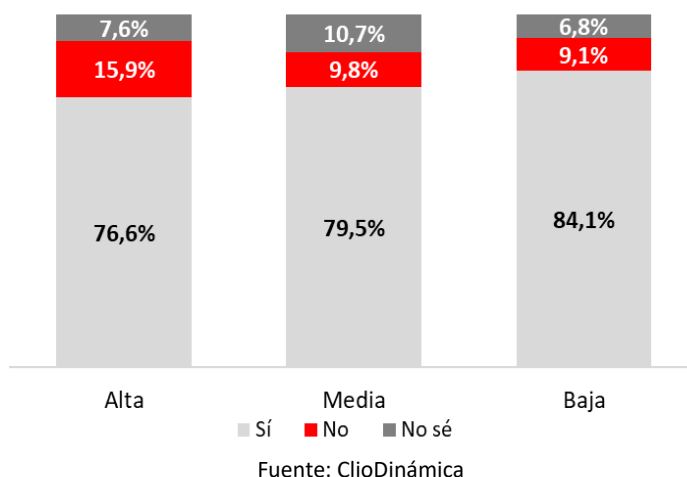
| Región / IES | | N-RBD | Sí | No | No sé |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| | UTA | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | | |
| | UA | 7 | 100,0% | | |
| | UCN | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| III | UDA | 8 | 100,0% | | |
| IV | CEDUC | 3 | 66,7% | 33,3% | |
| | UCN | 7 | 85,7% | | 14,3% |
| | ULS | 5 | 100,0% | | |
| V | PUCV | 9 | 55,6% | | 44,4% |
| | UPLA | 12 | 66,7% | 16,7% | 16,7% |
| | UTFSM | 10 | 100,0% | | |
| | UV | 10 | 100,0% | | |
| VI | UMCE | 4 | 50,0% | 50,0% | |
| | USACH | 5 | 60,0% | 40,0% | |
| VII | UCM | 15 | 40,0% | 46,7% | 13,3% |
| | UDEC | 1 | 100,0% | | |
| | UTAL | 9 | 66,7% | 11,1% | 22,2% |
| VIII | CEDUC | 3 | 100,0% | | |
| | UBB | 13 | 84,6% | 15,4% | |
| | UCSC | 15 | 80,0% | 13,3% | 6,7% |
| | UDEC | 14 | 71,4% | 28,6% | |
| IX | UCT | 22 | 81,8% | 4,5% | 13,6% |
| | UFRO | 8 | 100,0% | | |
| X | UACH | 9 | 77,8% | 22,2% | |
| | ULL | 14 | 78,6% | 14,3% | 7,1% |
| XI | UACH | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| XII | UMAG | 2 | 50,0% | | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 100,0% | | |
| | PUC | 4 | 100,0% | | |
| | UAH | 12 | 66,7% | 16,7% | 16,7% |
| | UCH | 4 | 100,0% | | |
| | UCSH | 15 | 86,7% | | 13,3% |
| | UMCE | 9 | 77,8% | 22,2% | |
| | USACH | 11 | 90,9% | | 9,1% |
| | UTEM | 9 | 77,8% | 11,1% | 11,1% |
| UTFSM | 3 | 100,0% | | | |
| XIV | UACH | 7 | 85,7% | | 14,3% |
| XV | UTA | 4 | 25,0% | 25,0% | 50,0% |
| Total | | 301 | 67,1% | 14,6% | 18,3% |

Fuente: ClioDinámica

Al desagregar la pregunta sobre si se implementó en el establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa, según concentración de las IES, se puede observar que si se compara lo declarado por docentes de las IES que poseen una concentración media (79,5%) y los docentes de las IES de concentración alta (76,6%), no existe una diferencia significativa entre ambas.

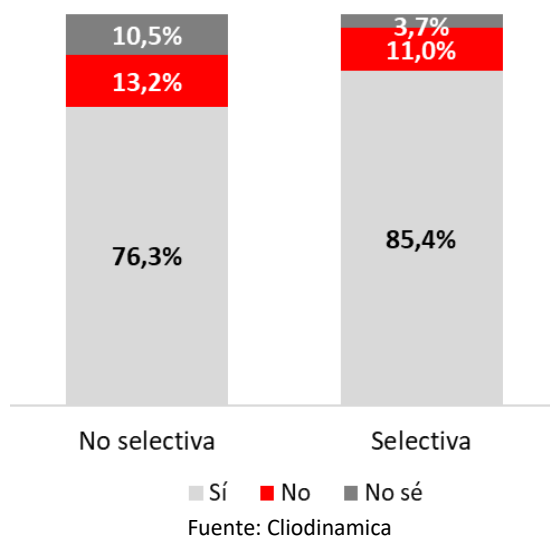
A partir de estos resultados resalta que los docentes de las IES con baja concentración (84,1%), declararon en mayor medida que se implementó un plan de acompañamiento para mejorar las practicas pedagógicas, esto llama la atención producto de que las IES con baja concentración de establecimientos tendrían que desplegar un menor esfuerzo en sus acciones, ya cuentan con menos establecimientos a cargo, que el esfuerzo realizado por las IES de concentración media.

Gráfico N°11 Docentes: 14. En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa? – según concentración establecimientos por IES



Al desagregar, esta pregunta según la variable de selectividad de la IES, se puede observar que existe una diferencia significativa entre las IES selectivas (85,4%) y las IES no selectivas (76,3%). Según los datos expuestos se podría plantear que las IES que no son selectivas realizarían mayores acciones para acompañar a los docentes del PACE y así, mejorar las practicas pedagógicas.

Gráfico N°12 Docentes: 14. En el marco del PACE, ¿se implementó en su establecimiento en 2016 un Plan de Acompañamiento para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes vinculados al programa? – según selectividad de las IES



En cuanto a la pregunta, si el Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en su establecimiento en 2016, comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento, un % 81,4% de los docentes planteo que, si realizaron estas acciones, mientras que un 13,0% declaro que no se realizaron estas acciones en el plan de acompañamiento docente. Mientras que un 5,6% de los docentes declaró no tener información sobre esta pregunta.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar que los docentes que declararon en menor medida que las IES desarrollaron estas acciones, son la UNAP (50%) de la I región. Seguida de la USACH (40%).

Cabe destacar que un 5,6% de los docentes declaró no tener información sobre si realizo algún diagnóstico en 2015 o 2016 para identificar mejoras en las practicas pedagógicas de los docentes vinculados al PACE.

Tabla 13 Docentes: 15. El Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en su establecimiento en 2016, ¿comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento?

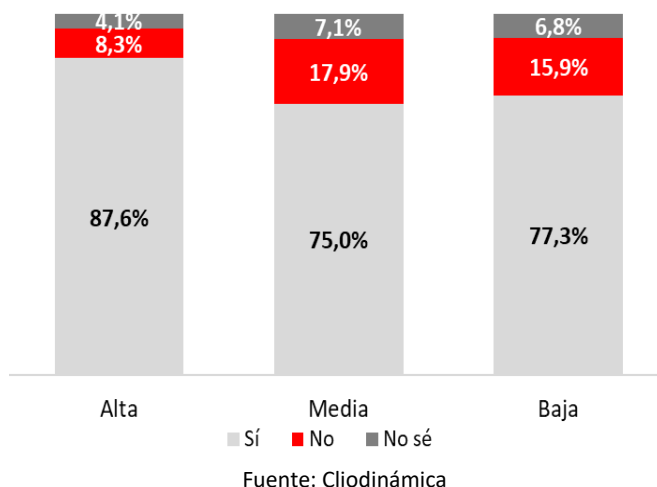
| Región / IES | | N-RBD | Sí | No | No sé |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|-------------|
| I | UNAP | 2 | 50,0% | 50,0% | |
| | UTA | 2 | | 100,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | | |
| | UA | 7 | 100,0% | | |
| | UCN | 2 | 100,0% | | |
| III | UDA | 8 | 100,0% | | |
| IV | CEDUC | 3 | 66,7% | | 33,3% |
| | UCN | 7 | 100,0% | | |
| | ULS | 5 | 100,0% | | |
| V | PUCV | 9 | 55,6% | 11,1% | 33,3% |
| | UPLA | 12 | 50,0% | 33,3% | 16,7% |
| | UTFSM | 10 | 80,0% | 20,0% | |
| | UV | 10 | 70,0% | 20,0% | 10,0% |
| VI | UMCE | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| | USACH | 5 | 60,0% | 40,0% | |
| VII | UCM | 15 | 100,0% | | |
| | UDEC | 1 | 100,0% | | |
| | UTAL | 9 | 88,9% | | 11,1% |
| VIII | CEDUC | 3 | 66,7% | 33,3% | |
| | UBB | 13 | 100,0% | | |
| | UCSC | 15 | 80,0% | 13,3% | 6,7% |
| | UDEC | 14 | 85,7% | 14,3% | |
| IX | UCT | 22 | 86,4% | 9,1% | 4,5% |
| | UFRO | 8 | 87,5% | 12,5% | |
| X | UACH | 9 | 100,0% | | |
| | ULL | 14 | 78,6% | 7,1% | 14,3% |
| XI | UACH | 4 | 100,0% | | |
| XII | UMAG | 2 | | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 100,0% | | |
| | PUC | 4 | 75,0% | 25,0% | |
| | UAH | 12 | 66,7% | 25,0% | 8,3% |
| | UCH | 4 | 100,0% | | |
| | UCSH | 15 | 93,3% | 6,7% | |
| | UMCE | 9 | 66,7% | 33,3% | |
| | USACH | 11 | 72,7% | 18,2% | 9,1% |
| | UTEM | 9 | 66,7% | 33,3% | |
| | UTFSM | 3 | 100,0% | | |
| XIV | UACH | 7 | 85,7% | | 14,3% |
| XV | UTA | 4 | 50,0% | 25,0% | 25,0% |
| Total | | 301 | 81,4% | 13,0% | 5,6% |

Fuente: Cliodinámica

Al desagregar la pregunta sobre si, El Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en su establecimiento en 2016, comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento, se puede observar los docentes de las IES que poseen una mayor concentración de establecimientos

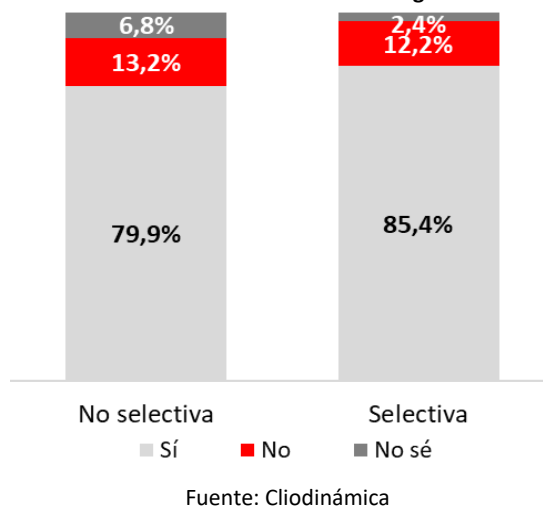
educacionales (87,6%) habrían realizado estas acciones en la mayor parte de sus establecimientos a cargo, esto supone que estas IES, realizan un adecuado proceso de acompañamiento a los docentes PACE. Otro punto relevante se observa si se comparan los porcentajes de las IES de concentración media (75,0%) y de concentración baja (77,3%) con las IES de concentración alta (87,6%), puesto que existe una diferencia significativa.

Gráfico N°14 Docentes: 15. El Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en su establecimiento en 2016, ¿comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento? – según concentración establecimientos por IES



Al desagregar, la pregunta sobre si El Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en el establecimiento en 2016, comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento según la variable de selectividad de la IES, se puede observar que existe una diferencia significativa entre las IES selectivas (85,4%) y las IES no selectivas (79,9%). Según los datos expuestos se podría plantear que las IES que no son selectivas realizarían mayores acciones para acompañar a los docentes del PACE.

Gráfico N°15 Docentes: 15. El Plan de Acompañamiento del programa PACE implementado en su establecimiento en 2016, ¿comprendió acciones como talleres, cursos o actividades de coaching educativo destinados a los docentes, ejecutados dentro o fuera del establecimiento? –según selectividad de las IES



En cuanto a la pregunta, ¿Cuál es su postura frente a las siguientes afirmaciones? c. El equipo de la institución de educación superior cuenta con las habilidades necesarias para implementar adecuadamente el programa PACE, un % 86,0% de los docentes planteo que el equipo de las IES, que implementó el PACE, posee las habilidades adecuadas, mientras que el 14,0% de los docentes declaro que este equipo no posee las habilidades necesarias.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar la UNAP (100%) y la UTA (100%) de la I región, son las IES que no están de acuerdo en su totalidad con que el equipo de la IES cuenta con las habilidades adecuadas. Seguida de la CEDUC (50%) de la IV región.

Tabla 14 Docentes: 18. En una escala de 1 a 4, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”, ¿Cuál es su postura frente a las siguientes afirmaciones? c. El equipo de la institución de educación superior cuenta con las habilidades necesarias para implementar adecuadamente el programa PACE.

| Región / IES | | N-RBD | Muy en desacuerdo y desacuerdo | Muy de acuerdo y de acuerdo |
|--------------|-------|------------|--------------------------------|-----------------------------|
| I | UNAP | 2 | 100,0% | |
| | UTA | 2 | 100,0% | |
| II | CEDUC | 1 | | 100,0% |
| | UA | 7 | | 100,0% |
| | UCN | 2 | | 100,0% |
| III | UDA | 8 | | 100,0% |
| IV | CEDUC | 3 | 50,0% | 50,0% |
| | UCN | 7 | 14,3% | 85,7% |
| | ULS | 5 | | 100,0% |
| V | PUCV | 9 | | 100,0% |
| | UPLA | 12 | 27,3% | 72,7% |
| | UTFSM | 10 | 10,0% | 90,0% |
| | UV | 10 | 10,0% | 90,0% |
| VI | UMCE | 4 | | 100,0% |
| | USACH | 5 | | 100,0% |
| VII | UCM | 15 | | 100,0% |
| | UDEC | 1 | | 100,0% |
| | UTAL | 9 | | 100,0% |
| VIII | CEDUC | 3 | 50,0% | 50,0% |
| | UBB | 13 | 16,7% | 83,3% |
| | UCSC | 15 | 14,3% | 85,7% |
| | UDEC | 14 | 14,3% | 85,7% |
| IX | UCT | 22 | 13,6% | 86,4% |
| | UFRO | 8 | 12,5% | 87,5% |
| X | UACH | 9 | | 100,0% |
| | ULL | 14 | 35,7% | 64,3% |
| XI | UACH | 4 | 25,0% | 75,0% |
| XII | UMAG | 2 | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | | 100,0% |
| | PUC | 4 | | 100,0% |
| | UAH | 12 | 9,1% | 90,9% |
| | UCH | 4 | | 100,0% |
| | UCSH | 15 | 33,3% | 66,7% |
| | UMCE | 9 | 12,5% | 87,5% |
| | USACH | 11 | 18,2% | 81,8% |
| | UTEM | 9 | 37,5% | 62,5% |
| | UTFSM | 3 | | 100,0% |
| XIV | UACH | 7 | | 100,0% |
| XV | UTA | 4 | | 100,0% |
| Total | | 301 | 14,0% | 86,0% |

Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la pregunta, ¿Cuál es su postura frente a las siguientes afirmaciones? **d. El equipo de la institución de educación superior cuenta con la experiencia necesaria para implementar adecuadamente el programa PACE**, un 82,8% de los docentes planteo que el equipo de las IES, que

implementó el PACE, posee la experiencia necesaria para implementar el programa, mientras que el 17,2% de los docentes declaro que este equipo no posee la experiencia necesaria.

Si se desagrega esta información por IES y regiones, se puede observar la UNAP (100%) y la UTA (100%) de la I región, son las IES que no están de acuerdo en su totalidad con que el equipo de la IES cuenta con le experiencia necesaria. Seguida de la CEDUC (50%) de la IV región.

Es importante destacar que esta información coincide con los datos planteados anteriormente, por lo que se puede establecer que los equipos profesionales de las IES encargados de implementar el PACE en los establecimientos educacionales, serian adecuados en cuanto a experiencia y habilidades.

Tabla 15 Docentes: 18. En una escala de 1 a 4, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”, ¿Cuál es su postura frente a las siguientes afirmaciones? d. El equipo de la institución de educación superior cuenta con la experiencia necesaria para implementar adecuadamente el programa PACE

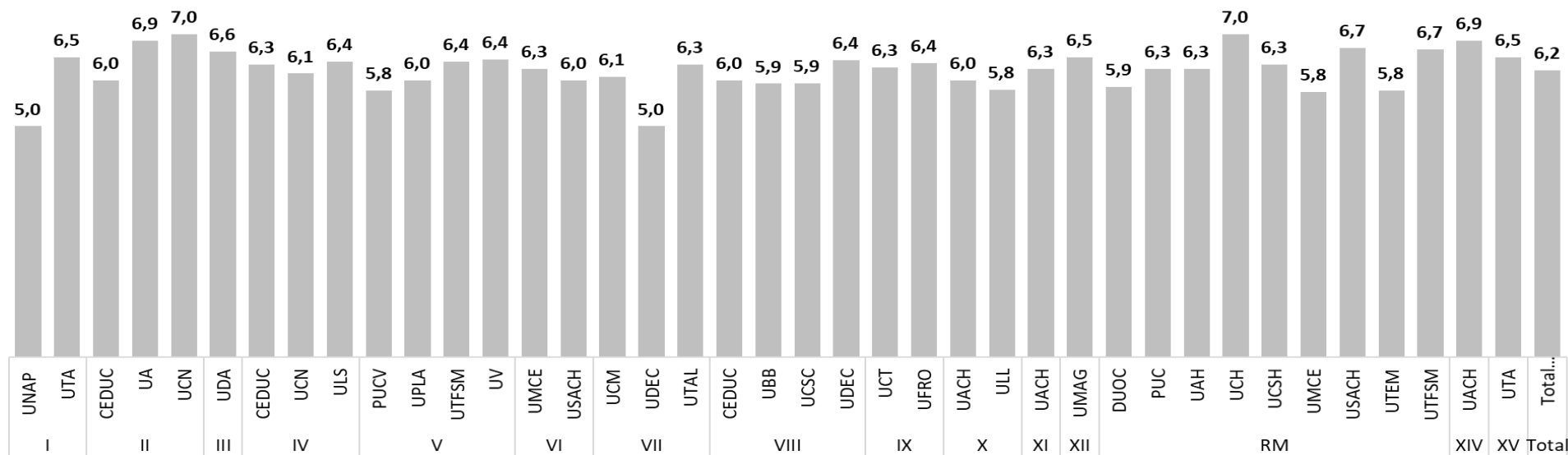
| Región / IES | N-RBD | Muy en desacuerdo y desacuerdo | Muy de acuerdo y de acuerdo |
|--------------|-------|--------------------------------|-----------------------------|
| I | UNAP | 2 | 100,0% |
| | UTA | 2 | 100,0% |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% |
| | UA | 7 | 14,3% |
| | UCN | 2 | 50,0% |
| III | UDA | 8 | 100,0% |
| IV | CEDUC | 3 | 50,0% |
| | UCN | 7 | 14,3% |
| | ULS | 5 | 100,0% |
| V | PUCV | 9 | 100,0% |
| | UPLA | 12 | 30,0% |
| | UTFSM | 10 | 10,0% |
| | UV | 10 | 20,0% |
| VI | UMCE | 4 | 100,0% |
| | USACH | 5 | 100,0% |
| VII | UCM | 15 | 14,3% |
| | UDEC | 1 | 100,0% |
| | UTAL | 9 | 100,0% |
| VIII | CEDUC | 3 | 50,0% |
| | UBB | 13 | 25,0% |
| | UCSC | 15 | 7,7% |
| | UDEC | 14 | 7,7% |
| IX | UCT | 22 | 18,2% |
| | UFRO | 8 | 12,5% |
| X | UACH | 9 | 100,0% |
| | ULL | 14 | 57,1% |
| XI | UACH | 4 | 50,0% |
| XII | UMAG | 2 | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 57,1% |
| | PUC | 4 | 100,0% |
| | UAH | 12 | 100,0% |
| | UCH | 4 | 25,0% |
| | UCSH | 15 | 13,3% |
| | UMCE | 9 | 25,0% |
| | USACH | 11 | 9,1% |
| | UTEM | 9 | 16,7% |
| | UTFSM | 3 | 100,0% |
| XIV | UACH | 7 | 100,0% |
| XV | UTA | 4 | 100,0% |
| Total | | 301 | 17,2% |

Fuente: Cliodinámica

En cuanto a la pregunta sobre el apoyo que brindan las autoridades del establecimiento en las labores relacionadas con el programa PACE, los docentes evaluaron en general, con un promedio de 6,2 el apoyo recibido en su quehacer.

En cuanto a las IES que evaluaron el apoyo otorgado de las autoridades con el promedio más bajo, la UNAP (5,0) de la I región y la UDEC de a VII región destacan. Por el contrario, las IES que destacan con las mejores evaluaciones hacia las autoridades son en primer lugar, la UCH (7,0) de la RM, UCN (7,0) de la II región, UACH (6,9) de la XIV región y la UA de la II región.

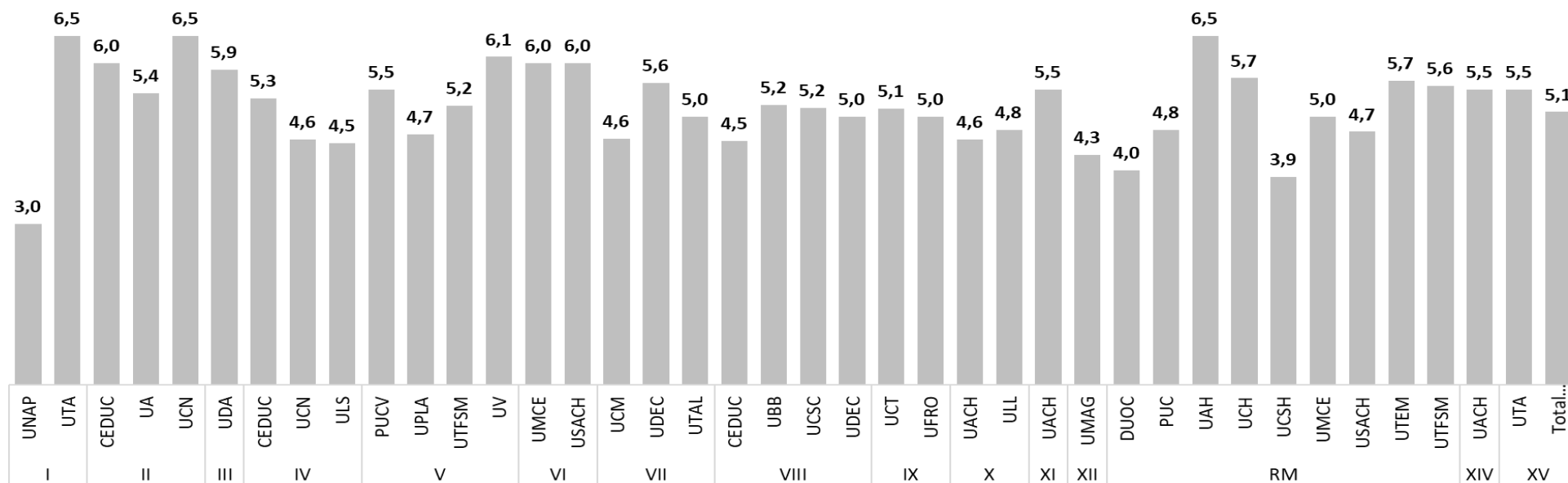
Gráfico N°20 Docentes: 19. Promedio evaluación, Apoyo de las autoridades del establecimiento en mis labores relacionadas con el programa PACE



Fuente: ClíoDinámica

En cuanto a la evaluación del tiempo disponible para preparar las lecciones del PACE, los docentes evaluaron en general con 5,1. Las IES que evaluaron el tiempo disponible con el promedio más bajo son la UNAP (3,0) de la I región, la USACH (3,9) de la RM y el DUOC (4,0) de la RM. Por otra parte, los docentes que evaluaron de mejor forma el tiempo disponible, son la UTA de la I región, la UCN de la III región y la UAH de la RM.

Gráfico N°21 Docentes: 19. Promedio evaluación Tiempo del que dispongo para preparar las lecciones del programa



Fuente: ClíoDinámica

En cuanto al lugar en donde se deberían llevar a cabo las actividades del PACE, un 62,8% de los docentes declararon que si debiesen realizarse en ambos lugares (IES y establecimientos educacionales), mientras que un 37,2% declaró que las actividades no debiesen ser realizadas en ambos lugares.

**Tabla 16 Docentes: 20. Con respecto a las actividades del programa PACE, ¿Dónde cree usted que es mejor realizarlas?
c. Las actividades se deberían realizar en ambos lugares**

| Región / IES | | N-RBD | NO | SÍ |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | | 100,0% |
| | UTA | 2 | | 100,0% |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | |
| | UA | 7 | 28,6% | 71,4% |
| | UCN | 2 | | 100,0% |
| III | UDA | 8 | | 100,0% |
| IV | CEDUC | 3 | 66,7% | 33,3% |
| | UCN | 7 | 14,3% | 85,7% |
| | ULS | 5 | 60,0% | 40,0% |
| V | PUCV | 9 | 11,1% | 88,9% |
| | UPLA | 12 | 25,0% | 75,0% |
| | UTFSM | 10 | 50,0% | 50,0% |
| | UV | 10 | 30,0% | 70,0% |
| VI | UMCE | 4 | 25,0% | 75,0% |
| | USACH | 5 | | 100,0% |
| VII | UCM | 15 | 26,7% | 73,3% |
| | UDEC | 1 | | 100,0% |
| | UTAL | 9 | 22,2% | 77,8% |
| VIII | CEDUC | 3 | 33,3% | 66,7% |
| | UBB | 13 | 46,2% | 53,8% |
| | UCSC | 15 | 46,7% | 53,3% |
| | UDEC | 14 | 57,1% | 42,9% |
| IX | UCT | 22 | 40,9% | 59,1% |
| | UFRO | 8 | 50,0% | 50,0% |
| X | UACH | 9 | 33,3% | 66,7% |
| | ULL | 14 | 42,9% | 57,1% |
| XI | UACH | 4 | | 100,0% |
| XII | UMAG | 2 | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 71,4% | 28,6% |
| | PUC | 4 | 50,0% | 50,0% |
| | UAH | 12 | 58,3% | 41,7% |
| | UCH | 4 | 50,0% | 50,0% |
| | UCSH | 15 | 40,0% | 60,0% |
| | UMCE | 9 | 55,6% | 44,4% |
| | USACH | 11 | 27,3% | 72,7% |
| | UTEM | 9 | 44,4% | 55,6% |
| UTFSM | 3 | | 100,0% | |
| XIV | UACH | 7 | 42,9% | 57,1% |
| XV | UTA | 4 | 50,0% | 50,0% |
| Total | | 301 | 37,2% | 62,8% |

Fuente: ClíoDinámica

En cuanto a el horario que se realizan las actividades PACE, los docentes declararon con un 71,8% que estas se realizan en el horario de clases. Mientras que un 28,2% de los docentes estableció que las actividades relacionadas al PACE las realizan en fuera del horario de clases.

Tabla 17 Docentes: 21. ¿A qué hora realiza usted las actividades del programa PACE actualmente? a. Durante el horario de clases

| Región / IES | | N-RBD | NO | SI |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | | 100,0% |
| | UTA | 2 | | 100,0% |
| II | CEDUC | 1 | | 100,0% |
| | UA | 7 | 14,3% | 85,7% |
| | UCN | 2 | | 100,0% |
| III | UDA | 8 | 37,5% | 62,5% |
| IV | CEDUC | 3 | 33,3% | 66,7% |
| | UCN | 7 | 28,6% | 71,4% |
| | ULS | 5 | 40,0% | 60,0% |
| V | PUCV | 9 | 33,3% | 66,7% |
| | UPLA | 12 | 25,0% | 75,0% |
| | UTFSM | 10 | 20,0% | 80,0% |
| | UV | 10 | 10,0% | 90,0% |
| VI | UMCE | 4 | 50,0% | 50,0% |
| | USACH | 5 | 40,0% | 60,0% |
| VII | UCM | 15 | 20,0% | 80,0% |
| | UDEC | 1 | | 100,0% |
| | UTAL | 9 | 44,4% | 55,6% |
| VIII | CEDUC | 3 | 33,3% | 66,7% |
| | UBB | 13 | 46,2% | 53,8% |
| | UCSC | 15 | 40,0% | 60,0% |
| | UDEC | 14 | 35,7% | 64,3% |
| IX | UCT | 22 | 45,5% | 54,5% |
| | UFRO | 8 | 12,5% | 87,5% |
| X | UACH | 9 | 22,2% | 77,8% |
| | ULL | 14 | 21,4% | 78,6% |
| XI | UACH | 4 | | 100,0% |
| XII | UMAG | 2 | 50,0% | 50,0% |
| RM | DUOC | 7 | 14,3% | 85,7% |
| | PUC | 4 | 75,0% | 25,0% |
| | UAH | 12 | 41,7% | 58,3% |
| | UCH | 4 | | 100,0% |
| | UCSH | 15 | 20,0% | 80,0% |
| | UMCE | 9 | 22,2% | 77,8% |
| | USACH | 11 | 36,4% | 63,6% |
| | UTEM | 9 | | 100,0% |
| | UTFSM | 3 | | 100,0% |
| XIV | UACH | 7 | 42,9% | 57,1% |
| XV | UTA | 4 | | 100,0% |
| Total | | 301 | 28,2% | 71,8% |

Fuente: Cliodinámica

La tabla de datos expuesta reafirma lo planteado anteriormente, ya que cuando solo un 33,9% de los docentes declaro que as actividades PACE son realizadas fuera del horario de clases. Mientras que, con un porcentaje mayor, un 66,1% de los docentes declaró que estas se realizan dentro del horario de clases.

Tabla 18 Docentes: 21. ¿A qué hora realiza usted las actividades del programa PACE actualmente? b. Después del horario de clases

| Región / IES | | N-RBD | NO | SI |
|--------------|-------|------------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 2 | 100,0% | |
| | UTA | 2 | 100,0% | |
| II | CEDUC | 1 | 100,0% | |
| | UA | 7 | 57,1% | 42,9% |
| | UCN | 2 | 100,0% | |
| III | UDA | 8 | 50,0% | 50,0% |
| IV | CEDUC | 3 | 33,3% | 66,7% |
| | UCN | 7 | 71,4% | 28,6% |
| | ULS | 5 | 80,0% | 20,0% |
| V | PUCV | 9 | 88,9% | 11,1% |
| | UPLA | 12 | 75,0% | 25,0% |
| | UTFSM | 10 | 80,0% | 20,0% |
| | UV | 10 | 70,0% | 30,0% |
| VI | UMCE | 4 | 75,0% | 25,0% |
| | USACH | 5 | 40,0% | 60,0% |
| VII | UCM | 15 | 60,0% | 40,0% |
| | UDEC | 1 | 100,0% | |
| | UTAL | 9 | 11,1% | 88,9% |
| VIII | CEDUC | 3 | 66,7% | 33,3% |
| | UBB | 13 | 38,5% | 61,5% |
| | UCSC | 15 | 66,7% | 33,3% |
| | UDEC | 14 | 64,3% | 35,7% |
| IX | UCT | 22 | 40,9% | 59,1% |
| | UFRO | 8 | 75,0% | 25,0% |
| X | UACH | 9 | 55,6% | 44,4% |
| | ULL | 14 | 78,6% | 21,4% |
| XI | UACH | 4 | 75,0% | 25,0% |
| XII | UMAG | 2 | 100,0% | |
| RM | DUOC | 7 | 57,1% | 42,9% |
| | PUC | 4 | 100,0% | |
| | UAH | 12 | 66,7% | 33,3% |
| | UCH | 4 | 75,0% | 25,0% |
| | UCSH | 15 | 80,0% | 20,0% |
| | UMCE | 9 | 44,4% | 55,6% |
| | USACH | 11 | 90,9% | 9,1% |
| | UTEM | 9 | 88,9% | 11,1% |
| | UTFSM | 3 | 66,7% | 33,3% |
| XIV | UACH | 7 | 71,4% | 28,6% |
| XV | UTA | 4 | 100,0% | |
| Total | | 301 | 66,1% | 33,9% |

Fuente: ClíoDinámica

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN DE CALIDAD

Respecto al desarrollo de las actividades que contempla el programa en el marco de su implementación en los EE, se relevan fundamentalmente los talleres de asignatura, actividades de orientación vocacional y talleres para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Al respecto, se pudo observar que no todas las actividades se habían implementado en los establecimientos, dando prioridad a las que correspondían a las de orientación y desarrollo de habilidades integrales. En función de estos antecedentes, es clave poder identificar si esto corresponde a una tendencia entre todas las IES o existen diferencias evidentes en su implementación que podrían estar asociadas al desempeño de cada una.

Tabla 19 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de matemáticas según IES (n=5.864)

| IES | Lo recibe | No lo recibe |
|----------------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 61,8% | 38,2% |
| DUOC | 60,0% | 40,0% |
| PUC | 87,0% | 13,0% |
| PUCV | 47,9% | 52,1% |
| UA | 67,8% | 32,2% |
| UACH | 81,1% | 18,9% |
| UAH | 50,2% | 49,8% |
| UBB | 74,3% | 25,7% |
| UCH | 72,9% | 27,1% |
| UCM | 74,3% | 25,7% |
| UCN | 59,0% | 41,0% |
| UCSC | 47,0% | 53,0% |
| UCSH | 49,8% | 50,2% |
| UCT | 48,4% | 51,6% |
| UDA | 42,2% | 57,8% |
| UDEC | 69,1% | 30,9% |
| UFRO | 73,1% | 26,9% |
| ULL | 45,9% | 54,1% |
| ULS | 54,9% | 45,1% |
| UMAG | 65,8% | 34,2% |
| UMCE | 53,4% | 46,6% |
| UNAP | 40,0% | 60,0% |
| UPLA | 75,3% | 24,7% |
| USACH | 73,2% | 26,8% |
| UTA | 58,8% | 41,2% |
| UTAL | 43,9% | 56,1% |
| UTEM | 39,5% | 60,5% |
| UTFSM | 54,8% | 45,2% |
| UV | 33,9% | 66,1% |
| Total general | 58,7% | 41,3% |

Fuente: Clíodínámica

En función de lo anterior, los talleres de asignatura tales como los de matemáticas y lenguaje resultaron ser las actividades que habían tenido un menor desarrollo de implementación. En el caso del primero, en general el 58,7% de los estudiantes declaró haberlo recibido.

Al desagregar este resultado según IES, se observa variabilidad en la implementación que existió de este taller, donde los estudiantes que participaron con la PUC (87%), UACH (85,4%) y USACH en la VI región (81,9%) declararon en mayor proporción haber recibido el taller de matemáticas del PACE.

Por el contrario, el CEDUC de la II región, (20%), UV (33,9%), UTA en la I región (36,6%), UMCE en la VI región (38%) y UTEM (39,5%) fueron las instituciones donde los estudiantes declararon en menor medida haber recibido el taller de matemáticas. Es interesante observar que, a diferencia de la UTEM, el resto de las IES tengan la característica de ser instituciones que están presentes en más de una región, lo que podría dar cuenta de que estas IES podrían presentar mayores dificultades operacionales para implementar el programa a cabalidad, sobre todo en los territorios donde no se encuentra su casa matriz, lo que podría implicar el desplazamiento a los territorios donde se realizará la intervención del programa.

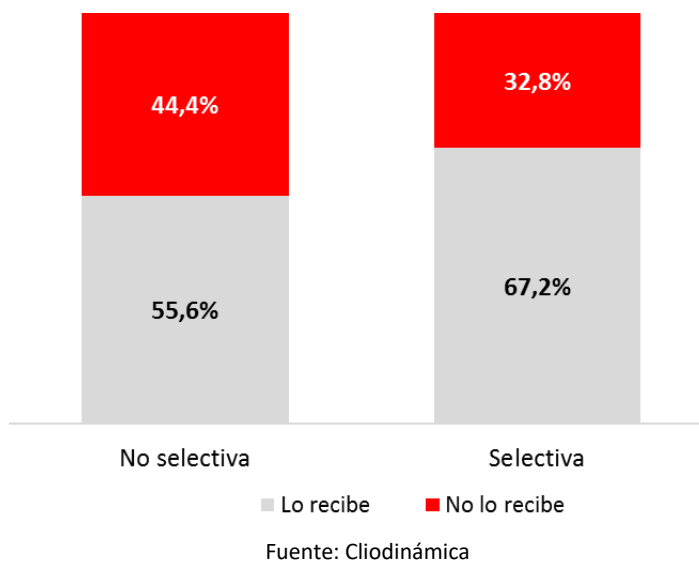
Tabla 20 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de matemáticas según IES-región (n=5.864)

| REGIÓN / IES | | Lo recibe | No lo recibe |
|--------------|-------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 40,0% | 60,0% |
| | UTA | 36,6% | 63,4% |
| II | CEDUC | 20,0% | 80,0% |
| | UA | 67,8% | 32,2% |
| | UCN | 55,6% | 44,4% |
| III | UDA | 42,2% | 57,8% |
| IV | CEDUC | 76,2% | 23,8% |
| | UCN | 59,9% | 40,1% |
| | ULS | 54,9% | 45,1% |
| V | PUCV | 47,9% | 52,1% |
| | UPLA | 75,3% | 24,7% |
| | UTFSM | 53,6% | 46,4% |
| | UV | 33,9% | 66,1% |
| VI | UMCE | 38,0% | 62,0% |
| | USACH | 81,9% | 18,1% |
| VII | UCM | 74,3% | 25,7% |
| | UTAL | 43,9% | 56,1% |
| VIII | CEDUC | 60,4% | 39,6% |
| | UBB | 74,3% | 25,7% |
| | UCSC | 47,0% | 53,0% |
| | UDEC | 69,1% | 30,9% |
| IX | UCT | 48,4% | 51,6% |
| | UFRO | 73,1% | 26,9% |
| X | UACH | 85,4% | 14,6% |
| | ULL | 45,9% | 54,1% |
| XI | UACH | 82,4% | 17,6% |
| XII | UMAG | 65,8% | 34,2% |
| RM | DUOC | 60,0% | 40,0% |
| | PUC | 87,0% | 13,0% |
| | UAH | 50,2% | 49,8% |
| | UCH | 72,9% | 27,1% |
| | UCSH | 49,8% | 50,2% |
| | UMCE | 60,3% | 39,7% |
| | USACH | 67,4% | 32,6% |
| | UTEM | 39,5% | 60,5% |
| UTFSM | 58,6% | 41,4% | |
| XIV | UACH | 75,2% | 24,8% |
| XV | UTA | 70,5% | 29,5% |
| Total | | 58,7% | 41,3% |

Fuente: ClioDinámica

Otra diferencia importante en estos resultados se da al cruzar por la variable de selectividad de las IES. En este sentido, se vuelve a presentar la tendencia observada en las estrategias de difusión del programa, donde los estudiantes que participaron con las IES selectivas declararon en mayor proporción haber recibido el taller de matemáticas (67,2%), aspecto se diferencia significativamente de lo observado en las IES no selectivas donde un 55,6% de los estudiantes manifestaron haber recibido este taller.

Gráfico N°8 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de matemáticas según selectividad de las IES (n=5.864)



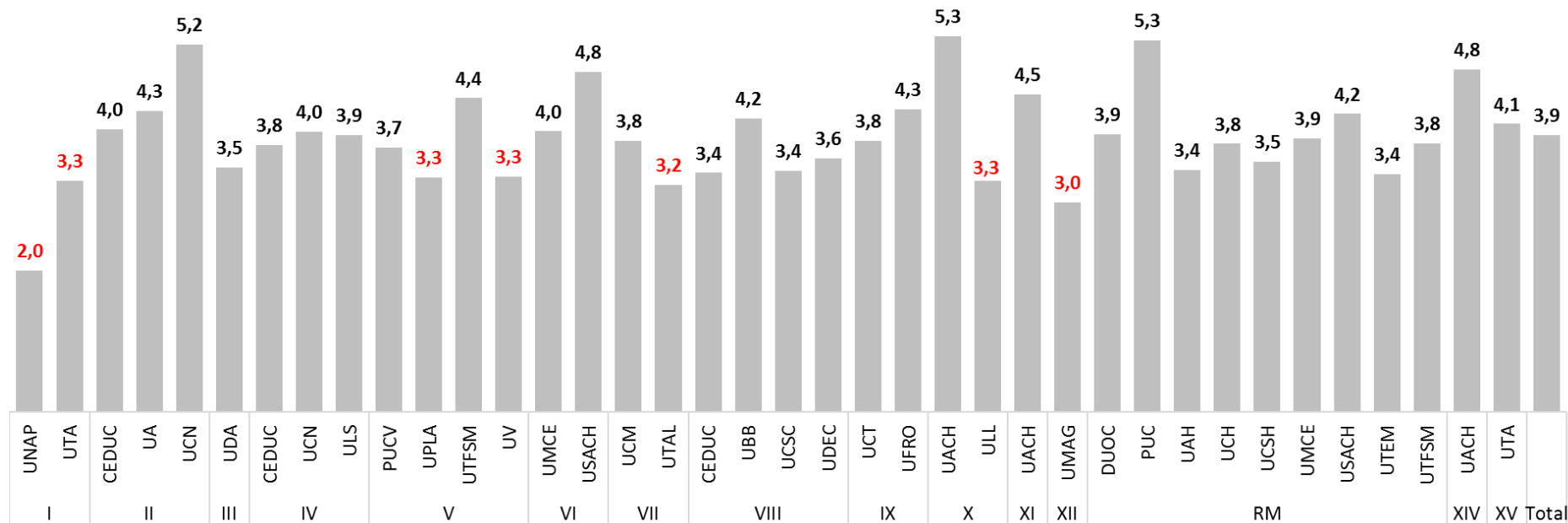
Considerando únicamente a los estudiantes que declararon haber recibido el taller de matemáticas, se les solicitó evaluar la calidad de los talleres a partir de cómo estos contribuían a preparar a los estudiantes para la educación superior. En términos generales, la calificación promedio con que se evaluó el taller de matemáticas fue de un 3,9 (en escala de 1 a 7), nota que se califica a la calidad del taller como deficiente.

Al desagregar estos resultados por IES, se observa una variabilidad importante en las calificaciones realizadas, donde los talleres de matemáticas impartidos por la UNAP fueron los que obtuvieron la calificación más baja con una nota promedio de 2,0, seguido de la UMAG (3,0), UTAL (3,2) y ULL (3,3). Por el contrario, la nota promedio máxima fue de un 5,3, obtenida por la PUC y la UACH, seguida de la UCN de la II región con un promedio de 5,2.

Una hipótesis tentativa podría ser que estas diferencias estén dadas por la calidad y competencias de los equipos que desarrollan los talleres, situación que es percibida por los estudiantes. De hecho, a partir de la información cualitativa levantada con los estudiantes que actualmente se encontraban en las IES, estos referenciaban que los talleres de asignatura no se diferenciaban de las clases regulares, tanto en contenidos como en metodologías de aprendizaje, lo cual generaba frustración en los estudiantes quienes veían en estos talleres un espacio para potenciar sus competencias académicas.

Al desagregar estos resultados según concentración de establecimientos, no se encontraron diferencias significativas que fueran relevantes de destacar.

Gráfico N°9 Estudiantes: Promedio evaluación Talleres de matemáticas (n=3.442)



Fuente: ClíoDinámica

Para el caso de los talleres de la asignatura de lenguaje, se observa una situación bastante similar a la del taller de matemáticas. En términos generales, sólo el 58% del total de estudiantes encuestados declaró haber recibido este taller. Al desagregar estos resultados por IES, destaca la PUC como la institución donde más se realiza esta actividad con un 85,9% mientras que la UV es aquella donde menos se realiza con un 37%.

Tabla 21 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de lenguaje según IES (n=5.864)

| IES | Lo recibe | No lo recibe |
|----------------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 59,2% | 40,8% |
| DUOC | 62,2% | 37,8% |
| PUC | 85,9% | 14,1% |
| PUCV | 46,9% | 53,1% |
| UA | 65,8% | 34,2% |
| UACH | 81,9% | 18,1% |
| UAH | 50,6% | 49,4% |
| UBB | 68,2% | 31,8% |
| UCH | 75,3% | 24,7% |
| UCM | 75,9% | 24,1% |
| UCN | 59,0% | 41,0% |
| UCSC | 49,2% | 50,8% |
| UCSH | 49,0% | 51,0% |
| UCT | 47,9% | 52,1% |
| UDA | 39,1% | 60,9% |
| UDEC | 67,9% | 32,1% |
| UFRO | 60,4% | 39,6% |
| ULL | 47,3% | 52,7% |
| ULS | 55,9% | 44,1% |
| UMAG | 65,8% | 34,2% |
| UMCE | 50,2% | 49,8% |
| UNAP | 45,0% | 55,0% |
| UPLA | 76,2% | 23,8% |
| USACH | 73,6% | 26,4% |
| UTA | 59,7% | 40,3% |
| UTAL | 43,6% | 56,4% |
| UTEM | 41,0% | 59,0% |
| UTFSM | 49,2% | 50,8% |
| UV | 37,0% | 63,0% |
| Total general | 58,0% | 42,0% |

Fuente: Cliodinámica

Al desagregar este resultado por IES, se observa que al igual que en el caso del taller de matemáticas, los estudiantes de CEDUC de la II región (20%), UMCE de la VI región (32,9%) y UV (37%), declararon en menor medida haber recibido el taller de lenguaje. Por otra parte, los estudiantes de la UACH de la X región (86,7%), PUC (85,9%) y la UACH de la XI región (82,4%), declararon en mayor medida haber recibido el taller de lenguaje, reproduciendo nuevamente la tendencia observada en el caso del taller de matemáticas.

Al igual que en el otro taller, se observa que las IES que tienen presencia en distintas regiones han implementado en menor medida estas actividades en los establecimientos, lo que daría cuenta de que podrían existir brechas a nivel operativo y de gestión para implementar los talleres en sedes que están en territorios distintos a donde se ubican las casas matrices de las IES.

Tabla 22 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de lenguaje según IES región (n=5.864)

| REGIÓN/IES | | Lo recibe | No lo recibe |
|--------------|-------|--------------|--------------|
| I | UNAP | 45,0% | 55,0% |
| | UTA | 41,5% | 58,5% |
| II | CEDUC | 20,0% | 80,0% |
| | UA | 65,8% | 34,2% |
| | UCN | 52,8% | 47,2% |
| III | UDA | 39,1% | 60,9% |
| IV | CEDUC | 76,2% | 23,8% |
| | UCN | 60,6% | 39,4% |
| | ULS | 55,9% | 44,1% |
| V | PUCV | 46,9% | 53,1% |
| | UPLA | 76,2% | 23,8% |
| | UTFSM | 47,9% | 52,1% |
| | UV | 37,0% | 63,0% |
| VI | UMCE | 32,9% | 67,1% |
| | USACH | 81,1% | 18,9% |
| VII | UCM | 75,9% | 24,1% |
| | UTAL | 43,6% | 56,4% |
| VIII | CEDUC | 53,2% | 46,8% |
| | UBB | 68,2% | 31,8% |
| | UCSC | 49,2% | 50,8% |
| | UDEC | 67,9% | 32,1% |
| IX | UCT | 47,9% | 52,1% |
| | UFRO | 60,4% | 39,6% |
| X | UACH | 86,7% | 13,3% |
| | ULL | 47,3% | 52,7% |
| XI | UACH | 82,4% | 17,6% |
| XII | UMAG | 65,8% | 34,2% |
| RM | DUOC | 62,2% | 37,8% |
| | PUC | 85,9% | 14,1% |
| | UAH | 50,6% | 49,4% |
| | UCH | 75,3% | 24,7% |
| | UCSH | 49,0% | 51,0% |
| | UMCE | 58,0% | 42,0% |
| | USACH | 68,4% | 31,6% |
| | UTEM | 41,0% | 59,0% |
| XIV | UTFSM | 53,4% | 46,6% |
| | UACH | 75,8% | 24,2% |
| XV | UTA | 69,2% | 30,8% |
| Total | | 58,0% | 42,0% |

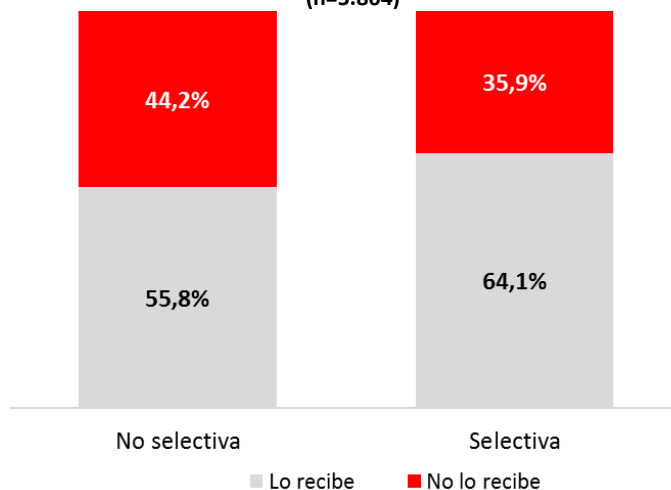
Fuente: ClioDinámica

Al desagregar estos resultados según la variable de selectividad de la IES se puede observar que se mantiene la tendencia presentada en los análisis anteriores. En este sentido, los estudiantes que participaron con IES selectivas declaran en mayor medida haber recibido el taller de lenguaje (64,1%), proporción que es significativamente mayor a la observada en las IES no selectivas (55,8%).

De este modo, se puede observar que las estrategias de implementación del programa si tendrían diferencias relevantes según el criterio de selectividad.

Al respecto, estas diferencias podrían estar relacionadas con la calidad y competencias de los equipos, capacidad operativa de las IES y recursos propios (ajenos a lo entregado por el PACE) para desplegar las distintas actividades en el territorio.

Gráfico N°10 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres de lenguaje según selectividad de IES (n=5.864)

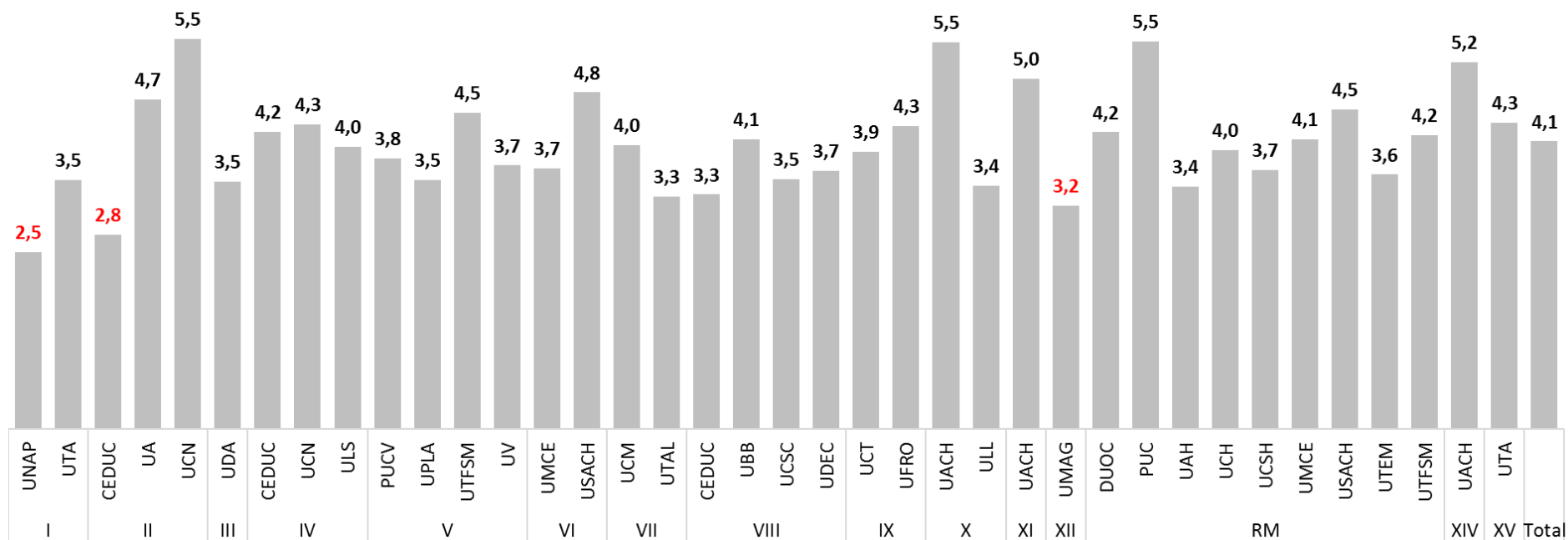


Fuente: Cliodinámica

Considerando únicamente a los estudiantes que recibieron el taller de lenguaje, se realizó la evaluación de la calidad del taller en virtud de cómo este contribuye a preparar a los estudiantes para la educación superior. En términos generales, la evaluación de este taller es similar a lo observado en el caso del taller de matemáticas, de manera que el promedio los estudiantes lo calificaron con una nota 4,1.

Sin embargo, al desagregar estos resultados por IES, se observa variabilidad en las calificaciones donde destaca la PUC, la UACH de la XX región y la UCN como aquellas que obtuvieron el mejor promedio con un 5,5, mientras que los promedios más bajos en relación al taller de lenguaje implementado, se concentraron en la UNAP, CEDUC de la II región y UMAG. Esta tendencia se vuelve a repetir en distintos aspectos observados, no sólo de los talleres sino de la fase de inducción y difusión, de manera que en estas IES se visualizan potenciales brechas de implementación, de manera que es necesario profundizar en cómo se están desarrollando los procesos del programa en los establecimientos que participan con estas IES, para identificar a qué elementos particulares responderían estos resultados.

Gráfico N°11 Estudiantes: Promedio evaluación – Talleres de lenguaje (n=3.401)

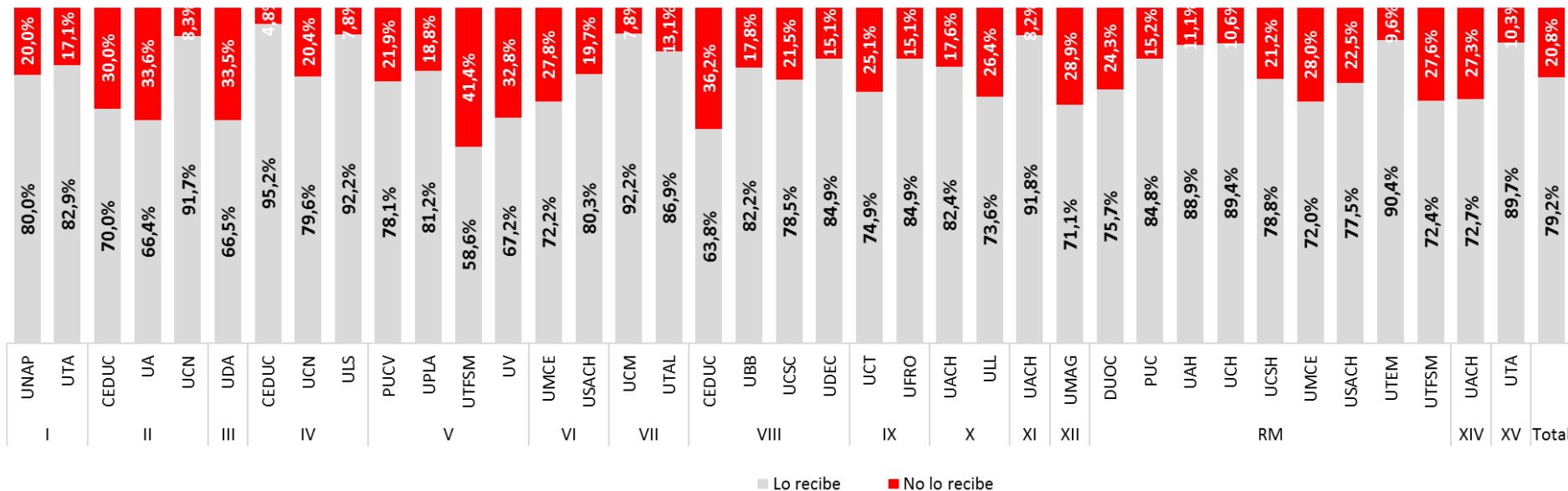


Fuente: ClíoDinámica

En el caso de las actividades que buscan el desarrollo de habilidades integrales, se observa un mayor avance en la implementación de estas actividades, situación que dista de lo que han sido los talleres de asignatura donde aún no se han logrado implementar a cabalidad. La implementación de actividades de orientación vocacional es la que ha tenido un mayor avance, donde el 79,2% de los estudiantes declara haberlo recibido.

Ahora bien, al desagregar estos resultados según IES se observan diferencias respecto de cómo se ha implementado la actividad. Los estudiantes que participaron con el CEDUC de la IV región, UCM, UACH de la XI región y UCN, declararon por sobre el 90% haber recibido las actividades de orientación vocacional, mientras que en las IES donde existió un menor nivel de desarrollo se encuentran la UTFSM (58,6%) el CEDUC de la VIII región (63,8%), la UDA (66,5%) y la UA (66,4%).

Gráfico N°12 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Actividades de orientación vocacional (n=5.864)

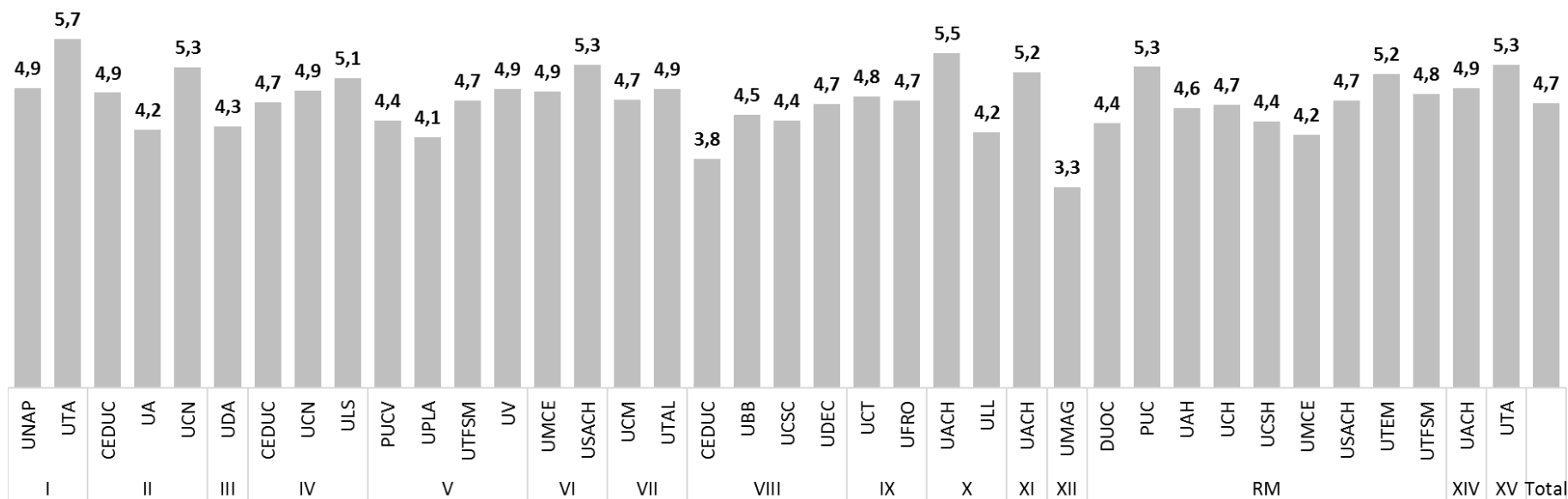


Fuente: ClíoDinámica

Al preguntar a los estudiantes que participaron de esta actividad, acerca de cómo la evalúan en términos de la calidad para preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, se observa que el promedio de calificaciones es mayor a las evaluaciones de los talleres de asignaturas, sin embargo, este se encuentra lejos de considerarse como una calificación alta. En términos generales, los estudiantes evalúan en promedio esta actividad con un 4,7, alzándose como el aspecto mejor evaluado de las actividades del programa, sin embargo, se podría considerar que esta evaluación aun es baja.

Al desagregar estos resultados según IES, se observa que existe variabilidad en las evaluaciones realizadas para las distintas instituciones. Entre las que destacan con la mejor calificación se encuentra la UTA de la I región, seguido de la UACH de la XI región y en tercer lugar se encuentra la UCN, USACH de la VI región, la PUC y la UTA de la XI región con un promedio de 5,3. En definitiva, las tendencias de calificación de IES observadas en las otras actividades se mantienen, por lo cual es posible visualizar desempeños que se mantienen entre los distintos procesos y etapas del programa.

Gráfico N°13 Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la preparación para la educación superior recibida a través de las siguientes actividades del PACE el 2016 – Actividades de orientación vocacional (n=4.644)

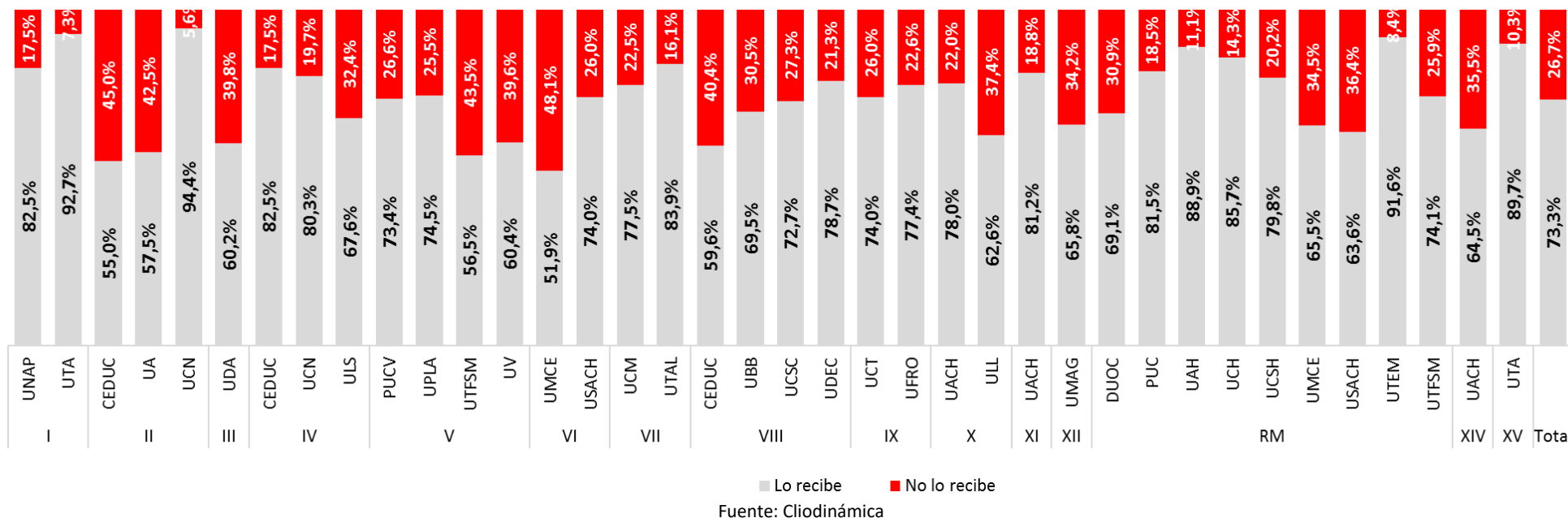


Fuente: ClíoDinámica

Por último, el taller de habilidades socioemocionales es otra de las actividades que tuvo un importante desarrollo y que se alinea con el avance que tuvo la implementación de las actividades de orientación vocacionales. En términos generales, el 73% de los estudiantes declararon haber participado de estas actividades, sin embargo, se evidencia variabilidad en el desarrollo que tuvieron estos talleres según IES que la implementó.

Los estudiantes que declararon en mayor medida haber participado de los talleres de habilidades socioemocionales, trabajaron con la UCN (94,4%), UTA de la I región (92,7%) y UTEM (91,6%), mientras que las IES que tuvieron un menor desarrollo en la implementación de estos talleres fueron la UMCE de la VI región (51,9%), CEDUC de la II región (55%) y la UA (57,5%). En definitiva, se vuelven a presentar algunas tendencias en el desempeño de las IES, lo que da cuenta de que el nivel de desarrollo de una actividad y su evaluación no remite a una particularidad, sino más bien es un comportamiento continuo que se va dando entre los distintos elementos evaluados y que permite visualizar cómo ha sido el desempeño general de cada IES al momento de implementar el programa.

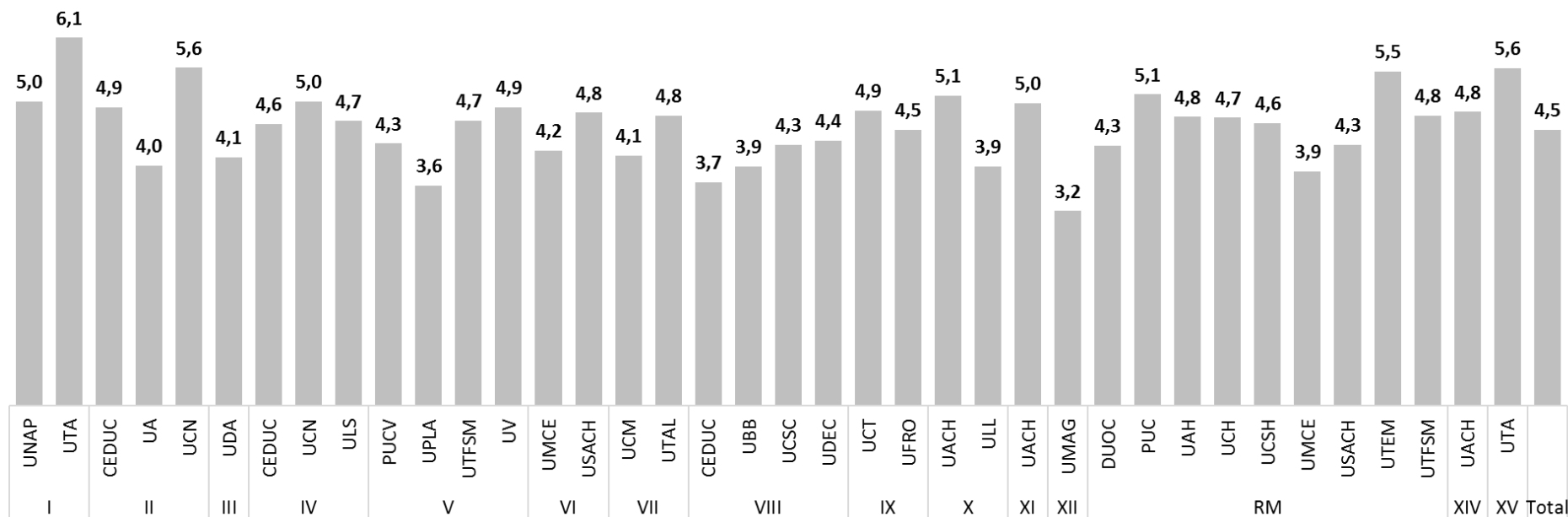
Gráfico N°14 Estudiantes: Actividades realizadas en el PACE el 2016 – Talleres socioemocionales (n=5.864)



Al evaluar la calidad de estos talleres se observan tendencias similares a los análisis anteriores, de este modo la evaluación general de los talleres de habilidades socioemocionales se calificó con un promedio de 4,5, nota que, si bien está por sobre los talleres de asignatura, es baja y da cuenta de que existen elementos que es necesario reforzar en el diseño y utilidad de estos talleres.

En cuanto a las calificaciones para cada una de las IES, se destaca a la UTA de la I región cómo aquella con la mejor evaluación, obteniendo un promedio de 6.1, seguido de la misma IES pero en la XV región con un promedio de 5,6 y la UCN con la misma calificación. Por otra parte, las IES que fueron evaluados de peor forma son la UMAG con un promedio de 3,2, la UPLA con un 3,6 y el CEDUC de la VIII región con un promedio de 3,7.

Gráfico N°15 Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la preparación para la educación superior recibida a través de las siguientes actividades del PACE el 2016 – Talleres socioemocionales (n=4.298)

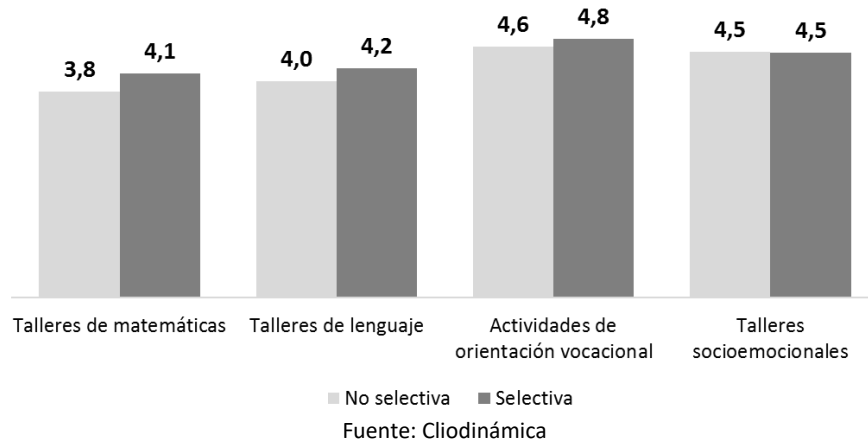


Fuente: ClíoDinámica

Por último, cabe señalar que, para la evaluación de las actividades, se desagregaron los resultados según concentración de establecimientos y selectividad de las IES, sin embargo, no se identificaron diferencias significativas según la cantidad de establecimientos que tiene a cargo cada IES. No obstante, a partir de la variable de selectividad de las IES se identificaron algunas diferencias que son relevantes de destacar, las que se dan principalmente en la implementación de talleres de asignatura.

Las diferencias más relevantes se encuentran en los talleres de asignatura, donde las IES que son selectivas fueron mejor evaluadas que las que no son selectivas. Si bien, las calificaciones en general son bajas, se pueden evidenciar diferencias según el criterio de selectividad que desarrollan las IES. Esto podría estar relacionado por aspectos cómo la calidad de los equipos, los recursos con los que disponen las IES o también por el mismo sesgo que significa calificar a instituciones que han construido un prestigio académico.

Gráfico N°16 Estudiantes: Promedio de evaluación de la preparación para la educación superior recibida a través de las siguientes actividades del PACE el 2016 – según selectividad de las IES (n=5.864)



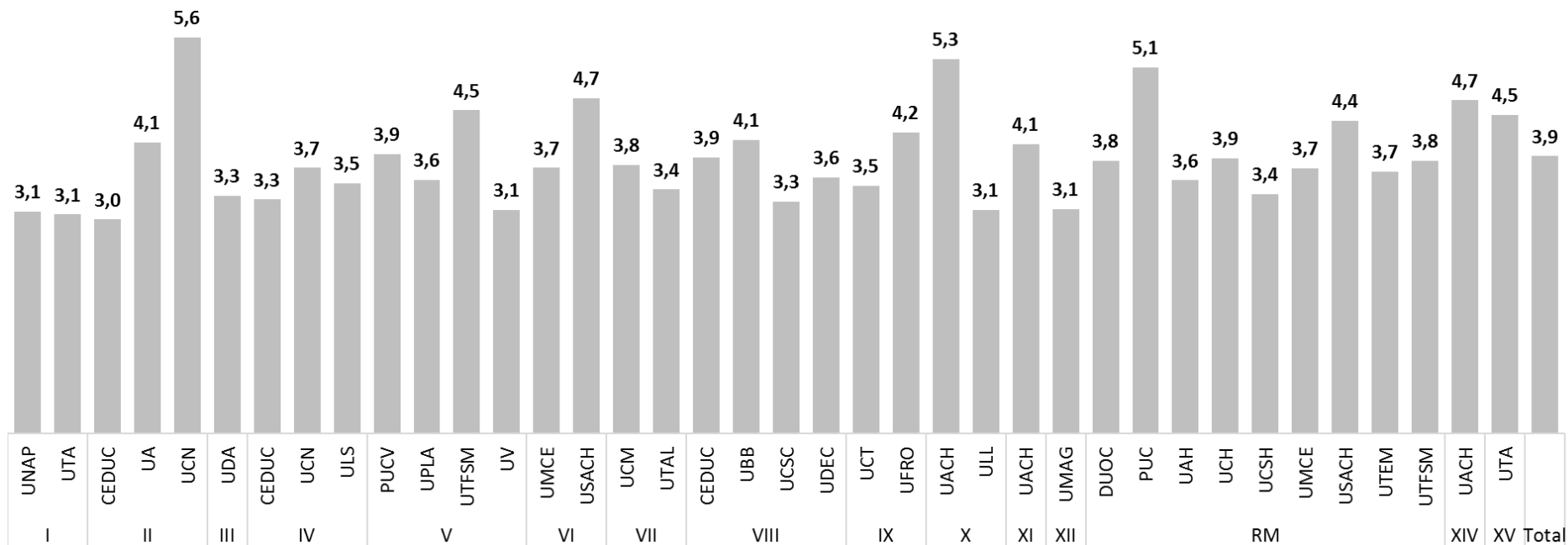
EVALUACIÓN DE LA CANTIDAD DE ACTIVIDADES

Otro aspecto importante a evaluar de la implementación de las actividades, es la cantidad y la frecuencia con que estas fueron realizadas. A partir del levantamiento de información y el discurso de los actores de los establecimientos educacionales encuestados y entrevistados, se pudo identificar que una de las principales críticas a las actividades estaba relacionada con el tiempo disponible para implementar estas actividades.

En específico, se referenció que en algunas IES no existía una continuidad que permitiera desarrollar un trabajo más acabado de las actividades, a lo que se atribuía principalmente la falta de tiempo de los equipos de las IES que organizaban las actividades, lo cual se ve reflejado en la evaluación general de la cantidad de talleres de matemáticas con un promedio de 3,9. De esta manera, es clave evaluar la cantidad de actividades realizadas según IES para identificar si existe una dificultad transversal en las IES o si corresponde a casos puntuales asociados al desempeño de las IES.

Entre las IES que obtuvieron la mejor evaluación sobre la cantidad de talleres de matemáticas realizados se puede destacar a la UCN con un promedio de 5,6, a la UACH de la X región con un promedio de 5,3 y a la PUC con un promedio de 5,1. Ahora, en cuanto a las IES que tuvieron una evaluación más baja, se encuentra el CEDUC de la II región con un promedio de 3,0, y la UNAP, UTA de la I región, UV, ULL y UMAG con un promedio de 3,1

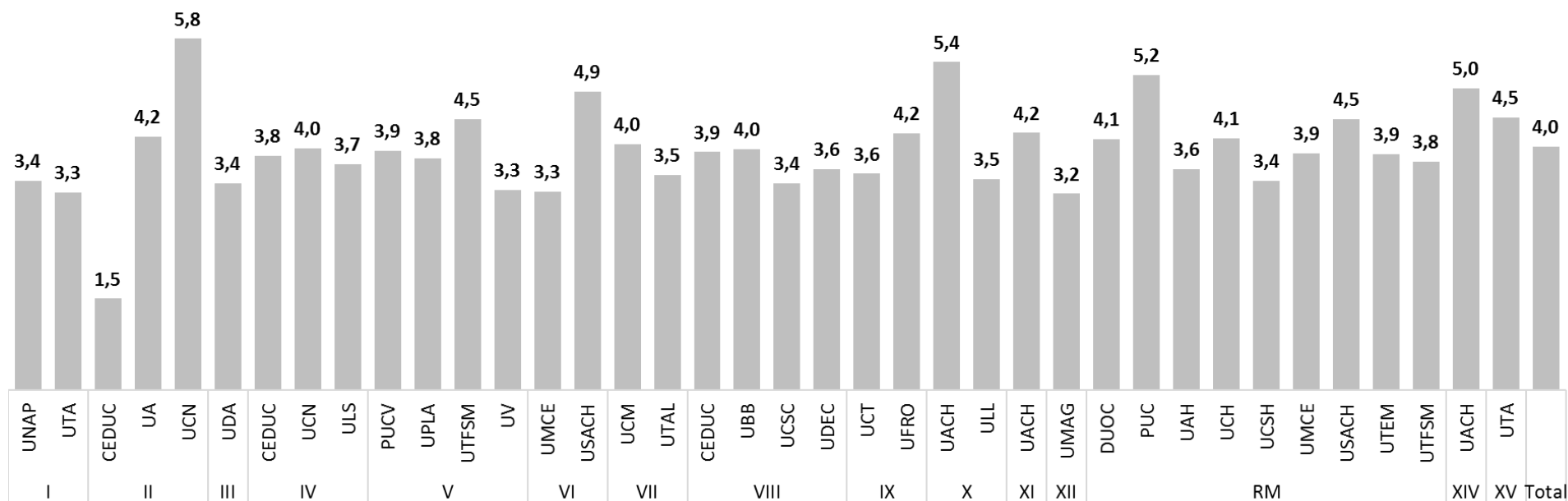
Gráfico N°17 Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la cantidad de actividades del PACE realizadas el 2016: – Talleres de matemáticas (n=3.442)



Fuente: Clíodínámica

En el caso de los talleres de lenguaje se da una situación similar, toda vez que la cantidad de talleres realizados se evalúa en términos generales con un promedio de 4,0. Al desagregar este resultado, la tendencia es similar a lo observado en la evaluación de la cantidad de talleres de matemáticas, donde la UCN obtiene el mejor promedio con un 5,8, seguido de la UACH de la X región con un 5,4 y la PUC con un 5,2. Por el contrario, el CEDUC de la II región es la institución con la peor calificación obteniendo un promedio de 1,5, seguido por la UMAG que obtiene en promedio un 3,2, y la UTA en la I región, la UV y la UMCE con un promedio de 3,3.

Gráfico N°18 Estudiantes: Promedio evaluación cantidad – Talleres de lenguaje (n=3.401)



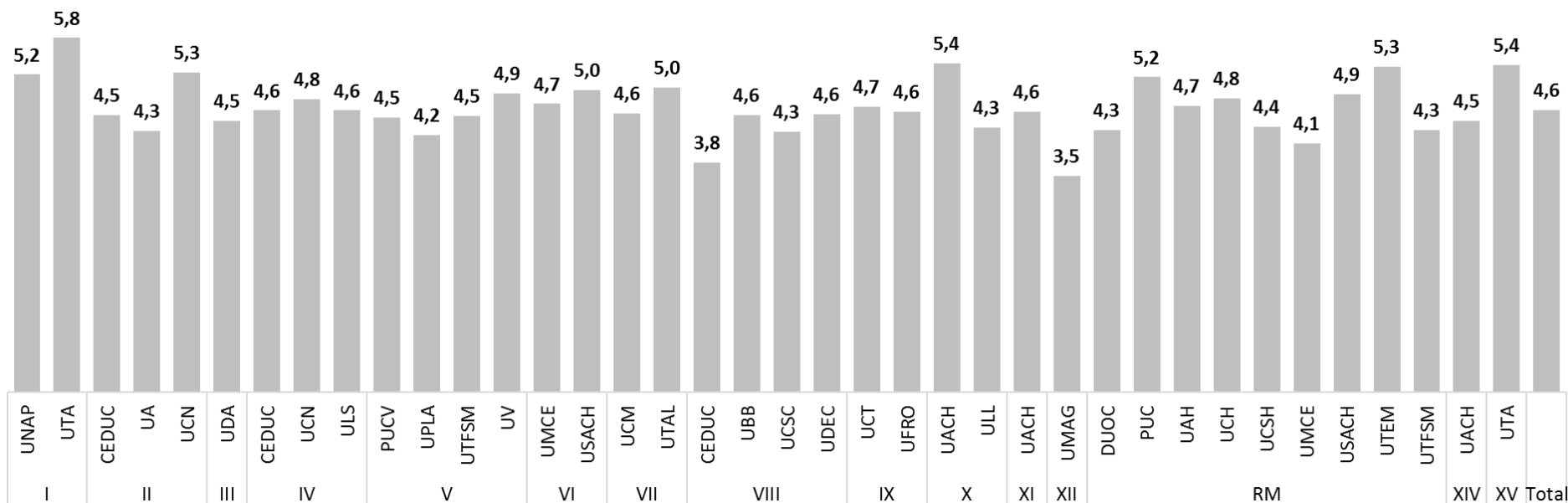
Fuente: Clodinámica

Por otra parte, la evaluación que se realizó de las actividades en las que se busca el desarrollo de habilidades integrales, tiene una mejor calificación y se encuentra en la línea de la proporción de estudiantes que declaró haber participado de estas actividades. De esta manera, la evaluación promedio que se hace de las actividades de orientación vocacional se califica con un 4,6.

Al cruzar estos resultados por la IES que implementó las actividades de orientación vocacional, se puede observar que las IES que ya habían tenido una buena evaluación en otros aspectos, nuevamente aparecen como las instituciones que más destacan. Entre ellas se encuentran la UTA de la I región con un promedio de 5,8, la UACH de la X región con un promedio de 5,4, la UTA de la X región con un promedio de 5,4, la UCN y la UTEM con un 5,3.

Por el contrario, las IES que tuvieron la evaluación más baja también son instituciones que anteriormente ya habían obtenido calificaciones deficientes en la implementación de otras actividades. Entre estas se encuentran la UMAG con un 3,5 y el CEDUC e la VIII región con un 3,8.

Gráfico N°19 Estudiantes: Evalúa de 1 a 7 la cantidad de actividades del PACE realizadas el 2016: – Actividades de orientación vocacional (n=4.644)

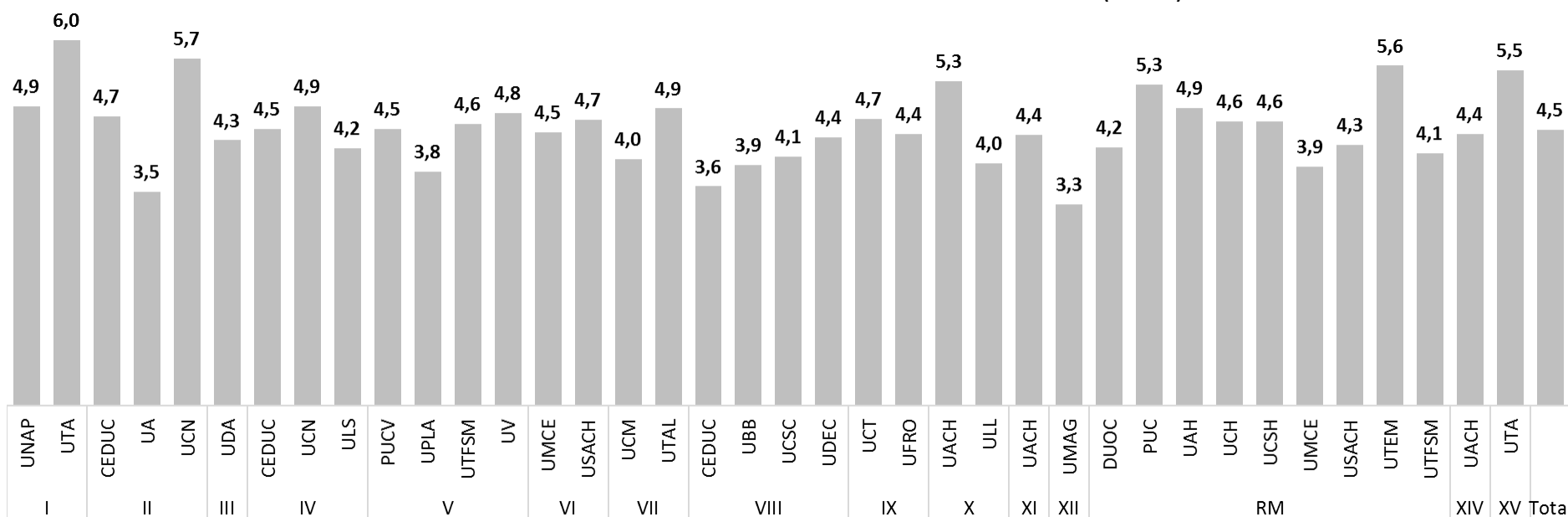


Fuente: ClíoDinámica

En cuanto a la evaluación que se hace de los talleres socioemocionales, es posible dar cuenta de una situación similar que en el caso anterior. En general, la cantidad de actividades se evalúa con un 4,5, donde las IES que obtuvieron el mayor promedio corresponden a la UTA de la I región con un 6,0, la UCN con un 5,7 y la UCN con un 5,6. Por el contrario, las IES que fueron más mal evaluados en términos de la cantidad de talleres socioemocionales realizados fueron la UMAG con un 3,3, la UA con un 3,5 y el CEDUC de la VIII región con un 3,6.

Tal como se ha señalado en párrafos anteriores, llama la atención que entre algunas IES se mantiene una tendencia en la evaluación de distintos aspectos de implementación del programa, ya sean positivos o negativos. De este modo, las principales brechas de implementación podrían verse asociadas a problemas de gestión de la misma IES para coordinar en forma efectiva las actividades o a otros factores como la calidad de los equipos y de las actividades que se están implementando.

Gráfico N°20 Estudiantes: Promedio evaluación cantidad Talleres socioemocionales (n=4.298)



Fuente: ClíoDinámica

Por último, cabe señalar que, para la evaluación de la cantidad de actividades realizadas, se desagregaron los resultados según cantidad de establecimientos y selectividad de las IES, sin embargo, no se identificaron diferencias significativas en ninguna de las dos variables.

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Por último, entre los aspectos que es de interés evaluar remite a la selección de los estudiantes que finalmente participan del programa, es decir, si las actividades se realizan con todos los estudiantes de 4to medio o si los establecimientos seleccionan intencionalmente a un grupo específico para participar del programa.

En el caso de la realización del taller de matemáticas se logró observar que en general, el 81,4% de los estudiantes señaló que todos los estudiantes de 4to medio pueden participar de esta actividad, sin embargo, al profundizar en cómo se ha implementado este taller en las IES, se observan algunas diferencias.

Una de las diferencias que más llama la atención es lo observado en la UV donde los estudiantes declaran en mayor medida que sólo algunas estudiantes pueden participar de estas actividades (57,6%), destacando cómo la única IES en donde esta dinámica está por sobre la tendencia que se observa en el resto de las instituciones, donde predomina que los talleres se realicen con todos los estudiantes de 4to medio. En menor medida aparece el CEDUC donde 1 de cada 3 estudiantes declara que el taller de matemáticas se realiza con sólo algunas estudiantes de 4to medio.

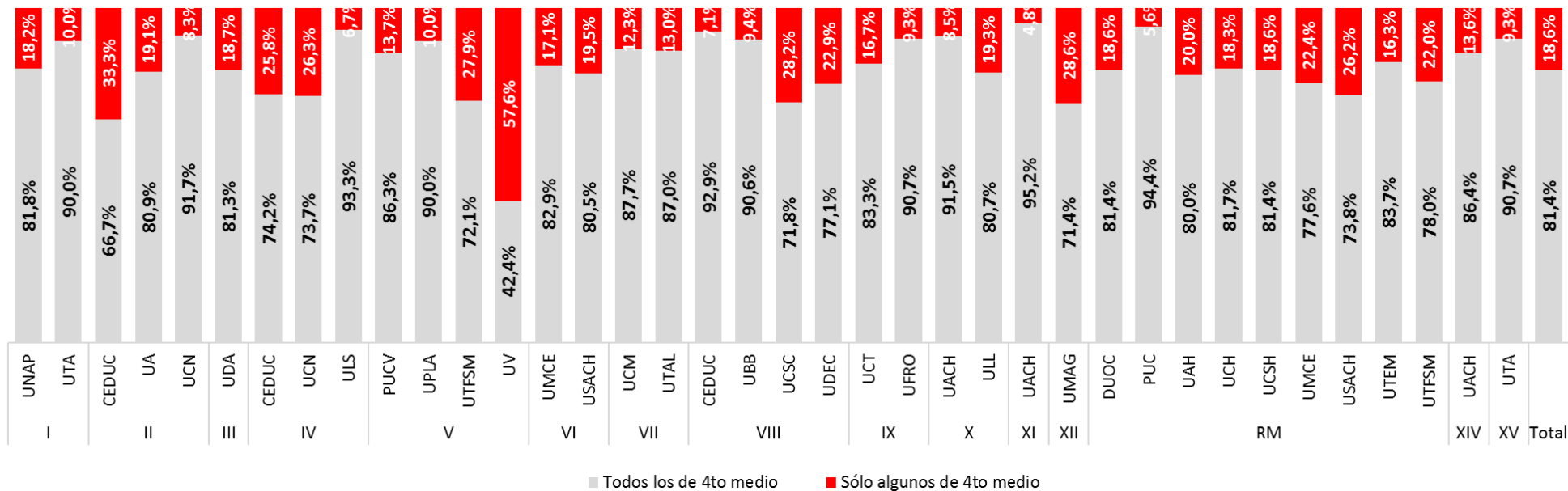
Tabla 23 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres de matemáticas según IES (n=5.864)

| IES | Todos | Algunos |
|----------------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 80,5% | 19,5% |
| DUOC | 81,4% | 18,6% |
| PUC | 94,4% | 5,6% |
| PUCV | 86,3% | 13,7% |
| UA | 80,9% | 19,1% |
| UACH | 90,7% | 9,3% |
| UAH | 80,0% | 20,0% |
| UBB | 90,6% | 9,4% |
| UCH | 81,7% | 18,3% |
| UCM | 87,7% | 12,3% |
| UCN | 77,5% | 22,5% |
| UCSC | 71,8% | 28,2% |
| UCSH | 81,4% | 18,6% |
| UCT | 83,3% | 16,7% |
| UDA | 81,3% | 18,7% |
| UDEC | 77,1% | 22,9% |
| UFRO | 90,7% | 9,3% |
| ULL | 80,7% | 19,3% |
| ULS | 93,3% | 6,7% |
| UMAG | 71,4% | 28,6% |
| UMCE | 79,2% | 20,8% |
| UNAP | 81,8% | 18,2% |
| UPLA | 90,0% | 10,0% |
| USACH | 76,5% | 23,5% |
| UTA | 90,5% | 9,5% |
| UTAL | 87,0% | 13,0% |
| UTEM | 83,7% | 16,3% |
| UTFSM | 73,4% | 26,6% |
| UV | 42,4% | 57,6% |
| Total general | 81,4% | 18,6% |

Fuente: ClíoDinámica

En términos generales, el programa ha logrado instalarse como una iniciativa que trabaja universalmente con todos los estudiantes de 4to medio y no está enfocado a un grupo específico como podría ser el 15% con mejor rendimiento académico, situación que se da puntualmente en algunas IES. Sin embargo, el desafío al cual se enfrenta es poder extender su cobertura a otros niveles de enseñanza, como desarrollar el trabajo desde 1ero medio e implementar una estrategia integral para el desarrollo académico y actitudinal de los estudiantes.

Gráfico N°21 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres de matemáticas según IES-Región (n=5.864)



Fuente: ClíoDinámica

Una situación similar al del taller de matemáticas se observa en el caso del taller de lenguaje. En términos generales, el 81% de los estudiantes declara que esta actividad se implementa con todos los estudiantes de 4to medio, situación que destaca especialmente en la PUC (95,5%), tendencia que ya se observó en el caso anterior y se viene presentando a lo largo de los distintos aspectos evaluados.

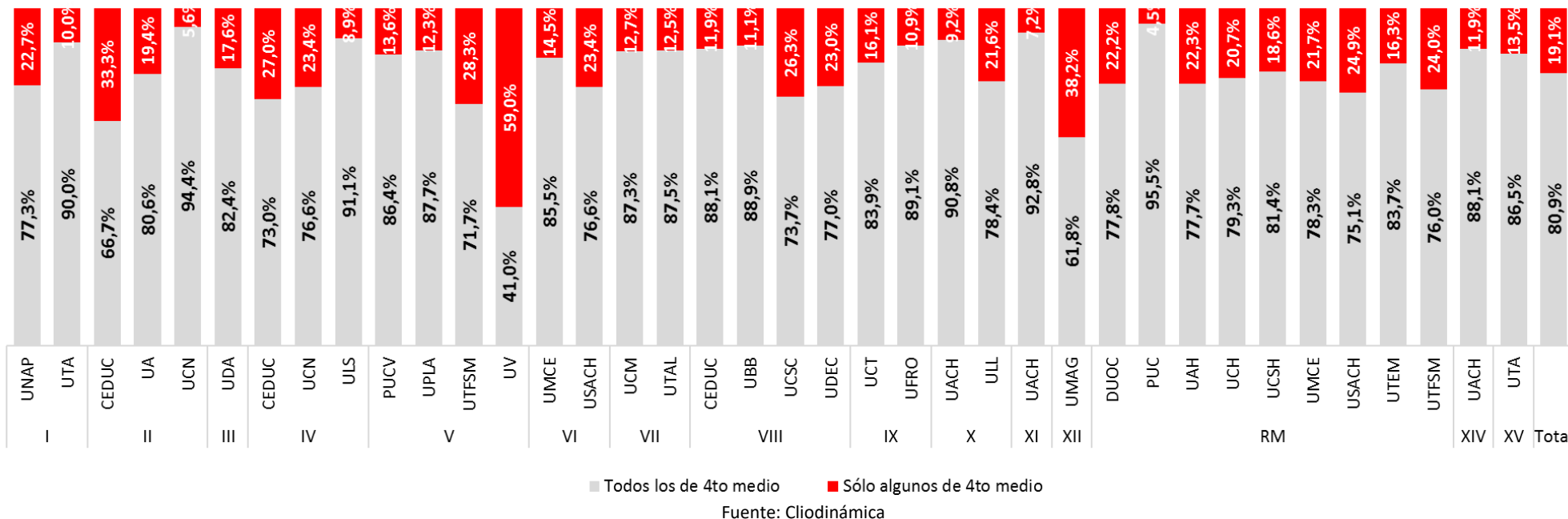
Tabla 24 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres de lenguaje según IES (n=5.864)

| IES | Todos | Algunos |
|----------------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 78,1% | 21,9% |
| DUOC | 77,8% | 22,2% |
| PUC | 95,5% | 4,5% |
| PUCV | 86,4% | 13,6% |
| UA | 80,6% | 19,4% |
| UACH | 90,4% | 9,6% |
| UAH | 77,7% | 22,3% |
| UBB | 88,9% | 11,1% |
| UCH | 79,3% | 20,7% |
| UCM | 87,3% | 12,7% |
| UCN | 80,3% | 19,7% |
| UCSC | 73,7% | 26,3% |
| UCSH | 81,4% | 18,6% |
| UCT | 83,9% | 16,1% |
| UDA | 82,4% | 17,6% |
| UDEC | 77,0% | 23,0% |
| UFRO | 89,1% | 10,9% |
| ULL | 78,4% | 21,6% |
| ULS | 91,1% | 8,9% |
| UMAG | 61,8% | 38,2% |
| UMCE | 80,5% | 19,5% |
| UNAP | 77,3% | 22,7% |
| UPLA | 87,7% | 12,3% |
| USACH | 75,7% | 24,3% |
| UTA | 87,5% | 12,5% |
| UTAL | 87,5% | 12,5% |
| UTEM | 83,7% | 16,3% |
| UTFSM | 72,6% | 27,4% |
| UV | 41,0% | 59,0% |
| Total general | 80,9% | 19,1% |

Fuente: ClíoDinámica

Por el contrario, las IES que implementan mayoritariamente este taller en un grupo exclusivo de estudiantes son la UV (59%) y la UMAG (38,2%), misma situación que en el caso del taller de matemáticas. En este sentido, se observa que esta dinámica de implementación refiere a la orientación que le han dado estas instituciones al programa al tratar de enfocarlo a un grupo específico de estudiantes en vez de desarrollar un trabajo integral con todos los estudiantes de 4to medio.

Gráfico N°22 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres de lenguaje según IES-Región (n=5.864)



En el caso de los talleres de orientación vocacional, se observa una tendencia respecto del trabajo que se realiza con los talleres de asignatura, sin embargo, su desarrollo es aún mayor. En general, los estudiantes declaran en un 84,8% que las actividades de orientación vocacional se realizan con todos los estudiantes de 4to medio, no obstante, las IES que destacan en mayor medida son la UTAL con un 94,7% y la ULS con un 93,8%.

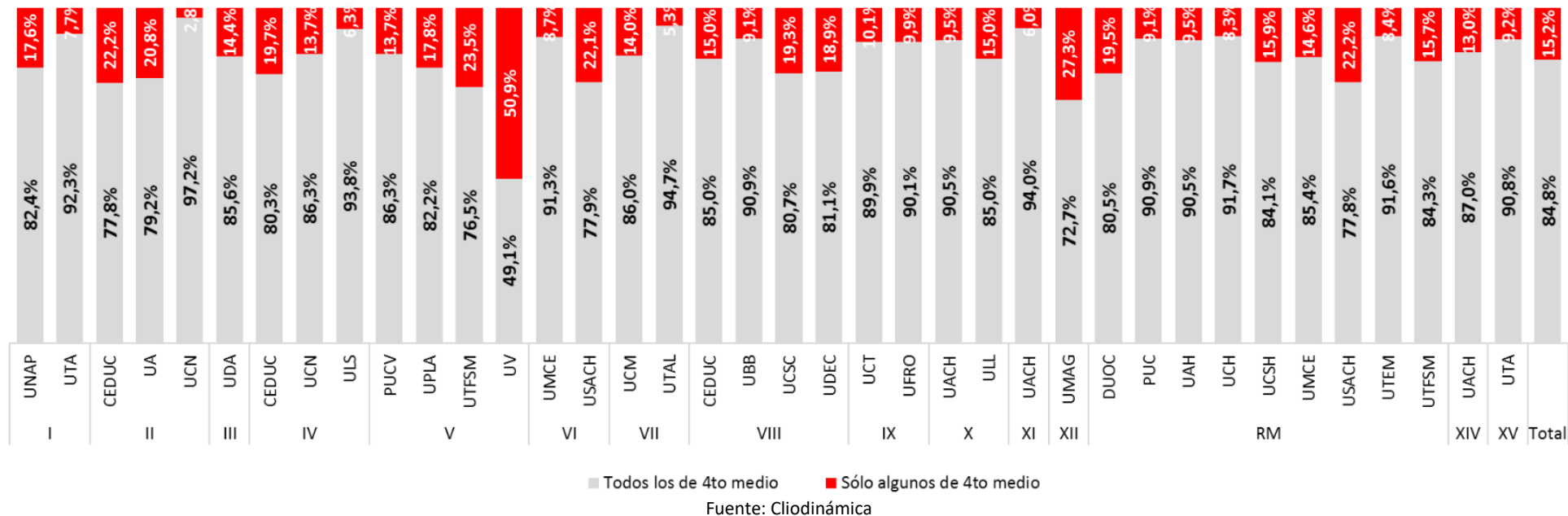
Tabla 25 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Actividades de orientación vocacional según IES (n=5.864)

| IES | Todos | Algunos |
|---------------|-------|---------|
| CEDUC | 81,5% | 18,5% |
| DUOC | 80,5% | 19,5% |
| PUC | 90,9% | 9,1% |
| PUCV | 86,3% | 13,7% |
| UA | 79,2% | 20,8% |
| UACH | 90,2% | 9,8% |
| UAH | 90,5% | 9,5% |
| UBB | 90,9% | 9,1% |
| UCH | 91,7% | 8,3% |
| UCM | 86,0% | 14,0% |
| UCN | 88,6% | 11,4% |
| UCSC | 80,7% | 19,3% |
| UCSH | 84,1% | 15,9% |
| UCT | 89,9% | 10,1% |
| UDA | 85,6% | 14,4% |
| UDEC | 81,1% | 18,9% |
| UFRO | 90,1% | 9,9% |
| ULL | 85,0% | 15,0% |
| ULS | 93,8% | 6,3% |
| UMAG | 72,7% | 27,3% |
| UMCE | 87,2% | 12,8% |
| UNAP | 82,4% | 17,6% |
| UPLA | 82,2% | 17,8% |
| USACH | 77,9% | 22,1% |
| UTA | 91,3% | 8,7% |
| UTAL | 94,7% | 5,3% |
| UTEM | 91,6% | 8,4% |
| UTFSM | 78,3% | 21,7% |
| UV | 49,1% | 50,9% |
| Total general | 84,8% | 15,2% |

Fuente: ClíoDinámica

Si bien la mayoría de las IES declara por sobre el 70% que las actividades de orientación vocacional se desarrollan con todos los estudiantes de 4to medio, es posible observar que la tendencia entre las IES que tienen un menor nivel de desarrollo de implementación, se mantiene constante. De este modo, la UV vuelve a instalarse como aquella IES que realiza un proceso más selectivo en la definición de los estudiantes, donde el 50,9% de los estudiantes señala que se trabaja sólo con un grupo de 4to medio.

Gráfico N°23 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Actividades de orientación vocacional (n=5.864)



Finalmente, es posible observar que, para el caso de los talleres, la tendencia observada en las distintas actividades de implementación del programa se mantiene. De este modo, un 83,6% del total de estudiantes declara que estas actividades se realizan con todos los estudiantes de 4to medio, en donde la UTEM (92,3%) destaca como aquella que lo ha realizado en mayor proporción.

Tabla 26 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres socioemocionales según IES (n=5.864)

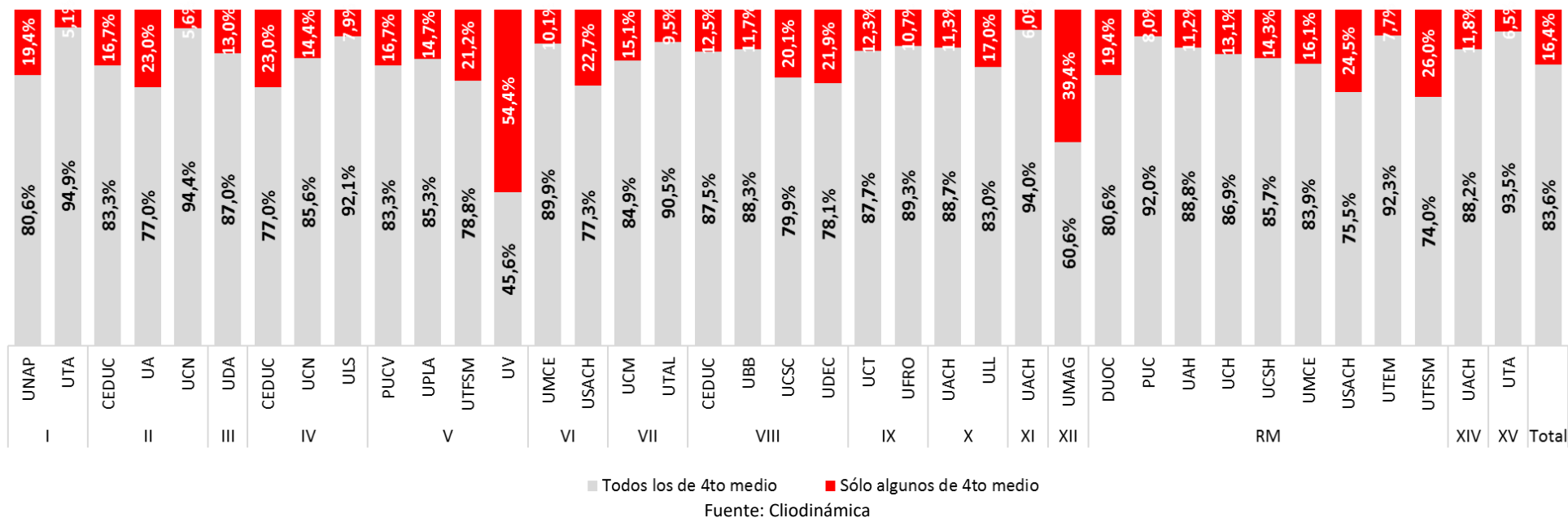
| IES | Todos | Algunos |
|----------------------|--------------|--------------|
| CEDUC | 81,5% | 18,5% |
| DUOC | 80,6% | 19,4% |
| PUC | 92,0% | 8,0% |
| PUCV | 83,3% | 16,7% |
| UA | 77,0% | 23,0% |
| UACH | 89,9% | 10,1% |
| UAH | 88,8% | 11,2% |
| UBB | 88,3% | 11,7% |
| UCH | 86,9% | 13,1% |
| UCM | 84,9% | 15,1% |
| UCN | 87,4% | 12,6% |
| UCSC | 79,9% | 20,1% |
| UCSH | 85,7% | 14,3% |
| UCT | 87,7% | 12,3% |
| UDA | 87,0% | 13,0% |
| UDEC | 78,1% | 21,9% |
| UFRO | 89,3% | 10,7% |
| ULL | 83,0% | 17,0% |
| ULS | 92,1% | 7,9% |
| UMAG | 60,6% | 39,4% |
| UMCE | 85,7% | 14,3% |
| UNAP | 80,6% | 19,4% |
| UPLA | 85,3% | 14,7% |
| USACH | 76,2% | 23,8% |
| UTA | 94,0% | 6,0% |
| UTAL | 90,5% | 9,5% |
| UTEM | 92,3% | 7,7% |
| UTFSM | 77,7% | 22,3% |
| UV | 45,6% | 54,4% |
| Total general | 83,6% | 16,4% |

Fuente: Cliodinámica

Mientras que, por su lado, la UV (45,6%) mantiene su tendencia como aquella IES que focaliza la realización de talleres con un grupo específico de estudiantes, diferenciándose de la mayoría de las IES, las cuales trabajan principalmente con todos los estudiantes de 4to medio.

Al desagregar estos resultados por IES en región se observan algunas diferencias interesantes donde una misma IES puede tener diferentes resultados según la región, por ejemplo el 87,5% de los estudiantes que trabajaron con el CEDUC de la VIII región señalaron que todos los estudiantes de 4to medio pueden participar del programa, situación que es distinta en la IV región donde el 77% menciona esto.

Gráfico N°24 Estudiantes: ¿Quiénes pueden participar en las siguientes actividades del PACE – Talleres socioemocionales según IES región (n=5.864)



3. Índice de desempeño del programa

A partir de la información levantada en las encuestas para evaluar la implementación del programa, se identificó una serie de ámbitos que configuran el desempeño de las IES que participan del programa. Esta información remite a la percepción que tienen los diferentes actores (estudiantes, docentes y directores) sobre cómo se ha implementado el programa en el establecimiento por parte de las IES.

Cabe señalar que se tomó la decisión de trabajar con estos datos, puesto que, si bien en estricto rigor es una evaluación de percepción de la implementación, es la información más cercana a una evaluación de cómo se ha implementado el programa en los distintos establecimientos, dado que no se cuenta con mayor información administrativa que permita medir el desempeño a partir de información institucional levantada por el PACE o proporcionada por las IES sobre la ejecución de las actividades.

METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE DESEMPEÑO DE LAS IES

En definitiva, el índice de desempeño se construye a partir de la evaluación que realizan los distintos actores pertenecientes a un establecimiento y que participaron con una IES determinada en la implementación del programa, de manera que el desempeño de las IES se configura a partir de la percepción de estos actores.

En función de los datos levantados en los instrumentos, se definieron los siguientes ámbitos de evaluación para la construcción del índice de desempeño:

- Difusión y conocimiento del programa
- Suficiencia de la cantidad de actividades realizadas
- Calidad de las actividades para la preparación a la ES
- Condiciones del establecimiento para la implementación
- Calidad de los equipos de las IES
- Características de la implementación del programa por parte de los equipos PACE

Cada ámbito correspondía a una pregunta levantada en el instrumento, donde se obtuvo el promedio de los atributos evaluados por la pregunta para obtener un sub indicador que posteriormente configuraría el índice de desempeño de las IES.

Dado que se contaba con ámbitos que evaluaban distintas fases de implementación del programa y que se trabajó con preguntas que se aplicaban a distintos actores, se tomó la decisión de ponderar el indicador con el objetivo de atribuirle un peso específico a cada ámbito, pudiendo discriminar según la varianza que explicaba cada sub indicador sobre la construcción del indicador global de desempeño.

Para ello, el ejercicio que se realizó fue un **análisis factorial a través del método de los componentes principales**, en donde se incluyeron todas las variables que componían cada ámbito de evaluación y así verificar si estos se comportaban como un componente (factor) para cada aspecto evaluado e identificar el porcentaje de la varianza explicada por cada factor. Con este parámetro, se asignaría

el peso sobre el cual se ponderaría cada uno de los ámbitos de evaluación para la construcción del índice de desempeño.

A partir de los resultados de este análisis, se pudo identificar que las preguntas asignadas a cada ámbito de evaluación se comportaron en 6 factores distintos, que correspondían a los aspectos definidos previamente, lo cual dota de validez a los sub indicadores de evaluación que se definieron previamente. Otro elemento a considerar de este análisis era el porcentaje de la varianza explicada que tenía cada factor, de manera que se utilizó este parámetro para definir el ponderador de cada ámbito.

De este modo, el índice de desempeño se construye a partir de las siguientes preguntas y se le asignó el peso de ponderación obtenido a cada ámbito de evaluación.

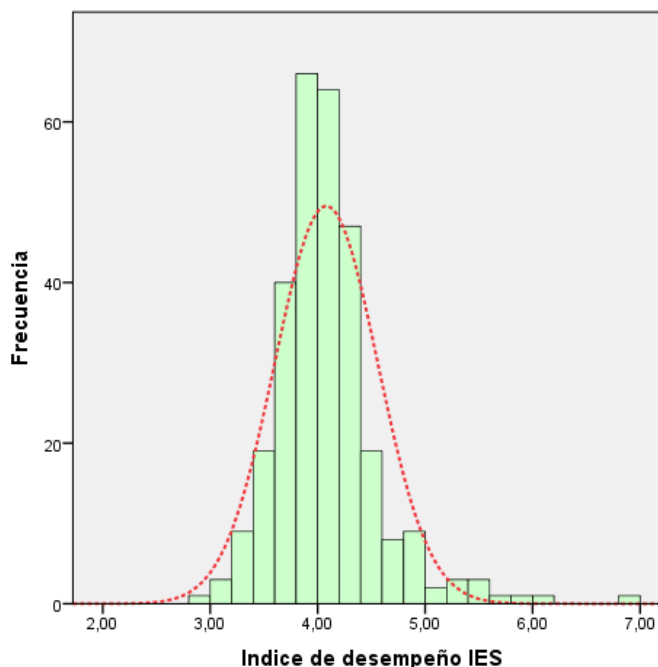
| | ÁMBITOS DE EVALUACIÓN | ACTOR | INDICADORES |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ÍNDICE DE DESEMPEÑO DE LAS IES | DIFUSIÓN Y CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA (0,20) | ESTUDIANTES | P6. De los siguientes elementos de PACE, ¿cuánto dirías que sabes de ellos? (promedio de 7 atributos) |
| | CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES (0,20) | ESTUDIANTES | P8. Evalúa de 1 a 7 la preparación para la educación superior recibida a través de las siguientes actividades del PACE el 2016 (promedio de las 4 actividades) |
| | SUFICIENCIA DE LAS ACTIVIDADES (0,15) | ESTUDIANTES | P9. Evalúa de 1 a 7 la cantidad de actividades del PACE realizadas el 2016 (promedio de las 4 actividades) |
| | CALIDAD DE LOS EQUIPOS PACE DE LAS IES (0,25) | DIRECTORES | P31. Pensando en los equipos ejecutores del programa pertenecientes a las IES, y usando una escala de 1 a 7, ¿cómo los evaluaría en función de...? (promedio de los 9 atributos) |
| | CARACTERÍSTICAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS EQUIPOS PACE (0,10) | DOCENTES | P18. En una escala de 1 a 4, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”, ¿Cuál es su postura frente a las siguientes afirmaciones? |
| | CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN (0,10) | DOCENTES | P19. En una escala de 1 a 7, donde 1 es pésimo y 7 es excelente ¿cómo evaluaría los siguientes elementos del PACE? (promedio de los 3 atributos) |

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ÍNDICE DE DESEMPEÑO DE LAS IES

Un primer análisis que es necesario realizar corresponde a la distribución de las evaluaciones según establecimientos. Considerando a todos los establecimientos que respondieron a todos los ítems y sobre el cual se pudo obtener el indicador de desempeño de las IES, se contabilizó un total de 297 establecimientos mientras que 6 establecimientos fueron declarados como perdidos por no respuesta en alguno de los ámbitos de evaluación.

A partir de las ponderaciones aplicadas, los resultados se distribuyeron entre un rango mínimo de 2,90 puntos y de 6,91 puntos, con una media de 4,07 puntos y una desviación estándar de 0,478 respecto de la media. Al observar el histograma que grafica esta distribución, se visualiza una alta concentración de establecimientos que evalúan el desempeño de las IES entre los 3 y los 5 puntos, por lo tanto los parámetros para diferenciar entre un bajo, medio o buen desempeño pueden variar

estrictamente a partir de un cambio marginal en el puntaje, dada esta gran concentración en el centro.



Fuente: Clidinamica

A partir de la revisión de índices de desempeño que se definen para diversas instituciones públicas⁵ y programas sociales, se aprecia que los puntos de corte (en escalas que van de 1 a 100 puntos), se concentran en un primer tramo de bajo desempeño con valores <50 puntos, tramo de desempeño medio >50 puntos y <75 puntos, y tramo alto >75 puntos. En función de estos antecedentes, se ha decidido establecer los puntos de corte de la categoría de desempeño alto en el 25% de establecimientos que califican con el índice más alto, mientras que la categoría de desempeño bajo se concentra en el 25% inferior, dejando a la categoría de desempeño medio en el 50% que está en el centro.

De este modo, las categorías de desempeño se configuren en relación a los siguientes puntajes:

| Categoría desempeño | Porcentaje Establecimientos |
|---------------------|-----------------------------|
| Bajo | De 1% a 25% |
| Medio | Entre 26% a 74% |
| Alto | De 75% a 100% |

Fuente: Clidinamica

En términos generales, el programa se posiciona en una categoría de desempeño medio obteniendo un promedio de 4,07 puntos. Al desagregar los resultados del índice de desempeño, se aprecia que sólo 4 instituciones se concentran en el tramo de alto desempeño, donde destacan la UTA, UCN, USACH y PUC. Por otra parte, 23 de las 29 instituciones están en un tramo de desempeño medio y sólo 2 instituciones se encuentran en una categoría de bajo desempeño, las que corresponden a la UNAP y al CEDUC.

⁵ DIPRES (2016) Estadísticas de gestión pública e indicadores de desempeño. Ministerio de Hacienda, Chile.

Llama la atención que en segundo y tercer lugar se encuentra la UCN y la USACH, las cuales son instituciones que han venido trabajando con el PACE desde su implementación piloto. Adicionalmente, en quinto y tercer lugar, encabezando a las instituciones con desempeño medio aparecen la UTFSM y la UCT, quienes también participaron del piloto en 2014. De este modo, la experiencia de las IES en el programa podría ser una variable clave para explicar las diferencias en los desempeños dado el aprendizaje acumulado a partir de esta experiencia previa.

| | | Índice de desempeño IES | Categoría de desempeño |
|---------------------------------|-------|-------------------------|------------------------|
| Instituto de Educación Superior | UTA | 4,44 | Alto |
| | UCN | 4,38 | |
| | USACH | 4,37 | |
| | PUC | 4,28 | |
| | UTFSM | 4,24 | Medio |
| | UCT | 4,23 | |
| | UDA | 4,17 | |
| | ULL | 4,15 | |
| | UAHC | 4,13 | |
| | UDEC | 4,13 | |
| | UMAG | 4,13 | |
| | UA | 4,10 | |
| | UTAL | 4,10 | |
| | UV | 4,08 | |
| | UCM | 4,07 | |
| | UTEM | 4,07 | |
| | UCH | 4,06 | |
| | ULS | 4,02 | |
| | DUOC | 3,99 | |
| | PUCV | 3,98 | |
| | UBB | 3,96 | |
| | UMCE | 3,95 | |
| | UFRO | 3,95 | |
| | UAH | 3,92 | |
| | UPLA | 3,92 | |
| | UCSH | 3,88 | |
| UCSC | 3,85 | | |
| CEDUC | 3,76 | Bajo | |
| UNAP | 3,41 | | |
| Promedio programa | | 4,07 | Medio |

Al comparar los resultados del índice de desempeño por algunas variables claves sobre las que se han establecido diferencias en los distintos ámbitos de evaluación, es posible apreciar que, tanto en las variables de selectividad de las IES como en la concentración de establecimientos, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los distintos atributos, concentrándose principalmente en el promedio de desempeño del programa, lo que da cuenta de un desempeño a nivel medio.

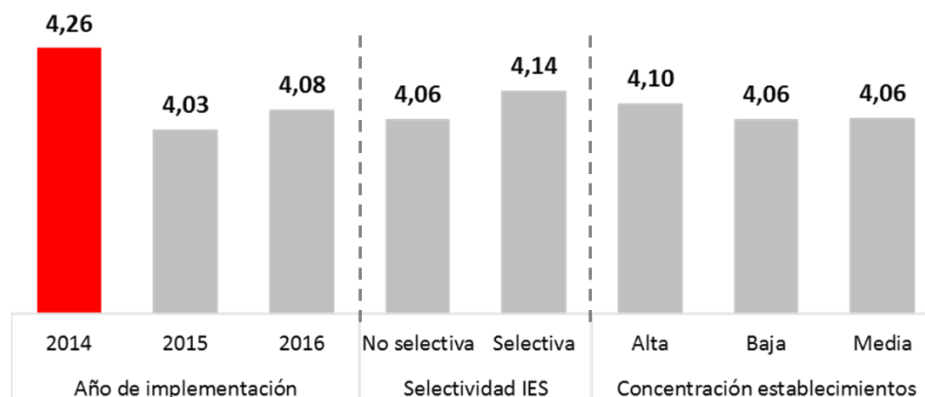
Sin embargo, al desagregar por año de implementación del programa, se observa una diferencia significativa donde dependiendo del año en que se comenzó la implementación, la categoría de desempeño varía. Mientras que para el año 2015 y 2016 los índices de desempeño se encuentran en un promedio cercano al 4,0 (categoría desempeño medio), para el año 2014 el promedio del

índice de desempeño alcanza un 4,26, valor que lo sitúa en un alto desempeño de acuerdo a los puntos de cortes definidos previamente.

Esto podría explicarse dado que 2 de las 4 instituciones que fueron categorizadas como de alto desempeño fueron partícipes de la implementación del programa en el año 2014 (UCN y USACH), mientras que la UTFSM y la UCN que también comenzaron con la implementación piloto en 2014 y que, si bien se encuentran en una categoría de medio desempeño, alcanzan un promedio que las posiciona muy cerca de las IES que fueron mejor evaluadas.

En definitiva, que estas instituciones hayan participado del piloto en el año 2014 es un elemento diferenciador del desempeño de las IES, puesto que su experiencia previa les ha permitido acumular aprendizajes para la implementación en los años posteriores y desarrollar mejoras a nivel operativo y de gestión a partir de esta experiencia. Sin embargo, esta experiencia acumulada en el PACE podría no ser el único elemento distintivo, dado que las IES que participaron en el piloto tenían en común un Propedéutico reconocido por la Unesco, hecho que también podría explicar las diferencias a partir de la internalización de un modelo similar al PACE, que ya ha sido institucionalizado y a partir del cual estas IES han desarrollado una experiencia en este trabajo.

Gráfico N°25 Promedio índice de desempeño según año de implementación del PACE, selectividad de IES y concentración de establecimientos (n=297 establecimientos)



Fuente: Cliodinamica

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

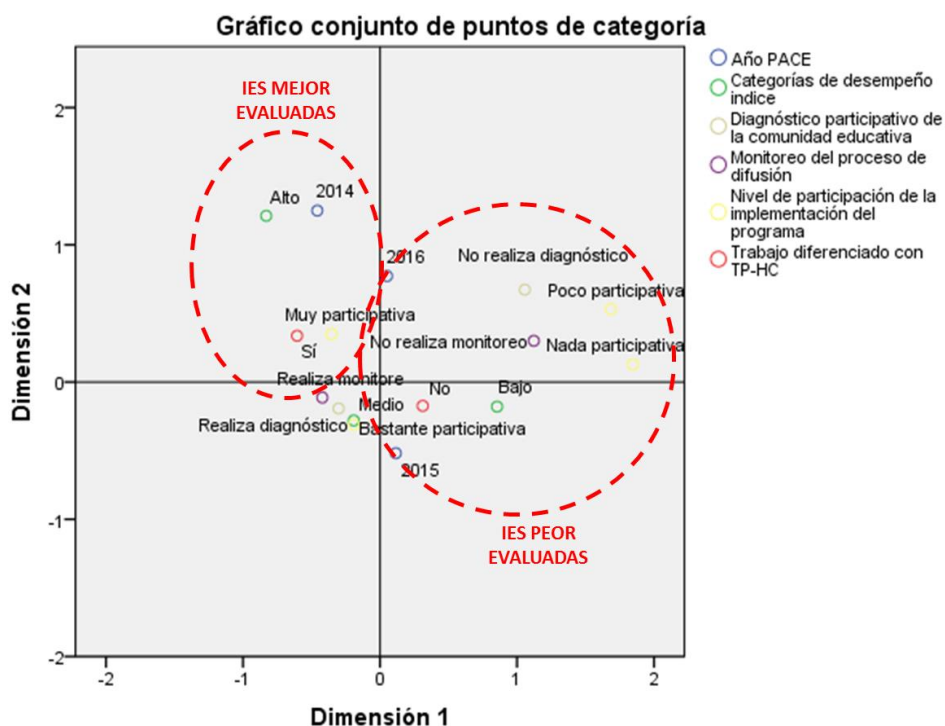
A partir de la generación de categorías de desempeño, construida en base el índice de desempeño de las IES, se realizó un **análisis de correspondencias múltiples** para graficar algunas características de implementación que permitieran discriminar entre los distintos desempeños de las IES.

El análisis de correspondencia es una forma gráfica de representar la estructura de la relación entre las categorías de 2 o más variables cualitativas (categóricas) junto con los objetos que representan estas categorías. Esta técnica opera sobre las puntuaciones de un conjunto de objetos en un grupo de variables, a partir de la cual se calcula la distancia (llamada inercia), para situar en un plano cartesiano los objetos y categorías de variables en función de los ejes trazados en un centro de gravedad (llamado centroide). En definitiva mientras más alejada la variable del centro (punto cero en los ejes X,Y) mayor es su poder de discriminación, y a su vez, mientras más cercana a otra variable, mayor es la relación que existe entre ambas variables.

A partir del análisis es posible observar que se logran identificar con mayor claridad algunos aspectos característicos a las categorías de alto desempeño y de bajo desempeño en las IES, puesto que son aspectos que discriminan más entre estas categorías. Por otra parte, la categoría de desempeño medio no discrimina mayormente, puesto que las IES que alcanzaron este nivel de desempeño presentan indistintamente todas estas características, de manera que no se observan relaciones entre ellas y un nivel de desempeño medio.

Para el caso de las IES evaluadas con **alto desempeño** se aprecia que el aspecto que más discrimina es el año de implementación (2014), elemento que ya había sido referenciado anteriormente y que da cuenta de que la experiencia previa en el programa y la particularidad de ser IES que contaban con propedéuticos, sería un elemento que discrimina en cómo las IES implementan el PACE.

En menor medida, se observa que el nivel de participación que existe entre las estrategias de implementación de las IES y los actores de la comunidad escolar, también es un elemento que se relaciona con el alto desempeño, en la medida que involucra a todos los actores en la ejecución y da a conocer el programa en la comunidad. Otros aspectos que se relacionan con el alto desempeño de las IES son el desarrollo de una estrategia diferenciada según modalidad técnico profesional y humanística científico, lo cual podría estar dado en la medida que las expectativas de los estudiantes de estas modalidades son distintas.



Normalización de principal de variable.

Fuente: Clidinamica

En cuanto los aspectos que se relacionan con el **bajo desempeño**, es posible identificar que estas IES se caracterizan por desarrollan estrategias poco o nada participativas con los establecimientos,

de manera que el no involucramiento de los actores de la comunidad educativa es un aspecto clave, sobre todo para directores y docentes, quienes considerarían relevante que el programa tuviera un alcance que vaya más allá de los estudiantes de 4to medio, involucrando también a estudiantes de otros niveles y que también se pueda dar a conocer a los apoderados.

Por otra parte, la no realización del diagnóstico participativo en la comunidad y monitoreo del proceso de difusión del programa en el establecimiento, también serían elementos que se relacionan con el bajo desempeño. Si bien su realización no es un elemento que sea característico del alto desempeño (dado que las que tienen desempeño medio también lo realizan), la no realización de estas actividades si es un factor que se relaciona con una evaluación de bajo desempeño por parte de los establecimientos.

4. Elementos claves en el desempeño de las IES

La evaluación de la implementación del PACE comprende observar el funcionamiento del programa en distintos momentos. Un primer momento corresponde a la instalación del programa en los establecimientos educacionales y desde donde es posible evaluar los procesos desarrollados en el establecimiento en el marco de la implementación del programa a partir de la visión de 3 actores: Estudiantes, docentes y directos. Un segundo momento corresponde a la implementación del programa en las IES, para lo cual se levantó información de carácter cualitativo desde distintos actores institucionales y los mismos estudiantes que actualmente se encuentran cursando la educación superior.

En función de la información disponible, es posible poder profundizar en la evaluación que se hace del programa a partir de la implementación en los establecimientos (primer momento de implementación), donde se busca indagar en los aspectos que más impactan, para evaluar el programa a partir de la gestión que realizan las IES en los establecimientos.

De esta manera, se propone la realización de un análisis de tipo multivariado que buscará responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos que tienen una mayor relevancia en la evaluación que realizan estudiantes, docentes y directores sobre las IES?

VARIABLES Y MODELO DE ANÁLISIS

La primera pregunta de investigación que se busca responder es **identificar los principales factores que inciden en el desempeño de las IES**. Para ello, se propone la realización de un **análisis de regresión lineal múltiple**.

Las variables a considerar en el modelo son las siguientes:

Variable dependiente

- Se trabajará con la variable **índice de desempeño** descrita en el módulo anterior⁶.

Variables independientes

Como variables explicadoras del índice de desempeño, se trabajará con las variables individuales que conforman los 5 ámbitos de evaluación que tendrán relación con elementos asociados a la implementación del programa en los establecimientos, estos son:

- Difusión y conocimiento del programa
- Suficiencia de la cantidad de actividades realizadas
- Calidad de las actividades para la preparación a la ES
- Condiciones del establecimiento para la implementación
- Calidad de los equipos de las IES
- Características de la implementación del programa por parte de los equipos PACE

Sin embargo, es necesario hacer la apreciación de que no se puede trabajar con los sub índices como variables independientes puesto que generarían multicolinealidad en el modelo, dado que estos mismos fueron utilizados para construir el índice de desempeño. Sin embargo, con el objetivo de

⁶ Para ver construcción de la variable, revisar módulo de metodología para la construcción del índice de desempeño de las IES en el presente documento.

responder a la pregunta de investigación, es de interés poder identificar entre las variables que componen estos sub índices, cuales son aquellas que tienen un mayor efecto sobre el índice de desempeño, lo cual permitirá poner el zoom sobre aspectos específicos de las estrategias que están desarrollando las IES para implementar el programa y así entregar información que sea clave para la gestión del mismo y desarrollar procesos de mejor.

De este modo, un primer ejercicio que se realizó antes de desarrollar el modelo de regresión general del programa, fue generar regresiones para cada uno de los ámbitos de evaluación. Para ello, se tomó como variable dependiente a cada uno de los sub índices construidos y como variables independientes a todas aquellas variables que componían estos sub índices o ámbitos de evaluación, lo que permitió identificar aquellos aspectos que fueron más significativos y que serían parte del modelo general de evaluación del desempeño de las IES.

En este sentido, los resultados permitieron identificar las siguientes variables claves para incluir en el modelo de regresión general de desempeño de las IES.

| Regresión ámbito difusión y conocimiento | Regresión cantidad de actividades | Regresión calidad de actividades | Regresión condiciones de implementación |
|------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------|
| R ² 0,642 | R ² 0,165 | R ² 0,217 | R ² 0,356 |
| P6.a (estudiantes) | P9.c (estudiantes) | P8.b (estudiantes) | P19.c (docentes) |
| P6.c (estudiantes) | P9.d (estudiantes) | P8.d (estudiantes) | P18.a (docentes) |
| P6.d (estudiantes) | | | |
| P6.f (estudiantes) | | | |

Fuente: Cliodinamica

Adicional a estos elementos, se consideraron otros factores que podrían afectar en la implementación de las IES y que es necesario de incluir en el modelo, con la finalidad de identificar si el desempeño de las IES está determinado por elementos internos (propios de su gestión y que pueden controlar para el desarrollo de mejoras) o elementos externos (que son parte del contexto educativo en el cual están implementando el programa). Estas variables son:

- Asignación presupuestaria por IES para el 2016 (valor en M\$).
- Promedio PSU Lenguaje – Matemáticas
- NEM
- Cantidad de establecimientos por IES
- Matrícula enseñanza media
- Número de cursos de 4to medio

RESULTADOS DEL MODELO

A partir de los análisis realizados y ajustes al modelo, a continuación, se presenta el modelo final que será analizado e interpretado. En primer lugar, la tabla de resumen del modelo muestra el tamaño del efecto del modelo, el cual tiene una capacidad explicativa de entre un 88,3% y un 89,0%.

A partir de este resultado, es posible señalar que el modelo logra explicar en un 88,3% la variabilidad de la variable de respuesta definida como el índice de desempeño de las IES, razón por la cual es posible señalar que el tamaño del efecto de las variables seleccionadas es alto y que su explicación

es multidimensional, respondiendo no sólo a elementos propios de la gestión de las IES sino también a elementos del entorno educativo sobre el cuál se implementa el programa.

Tabla 27 Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar de la estimación |
|--------|-------|------------|---------------------|---------------------------------|
| 1 | ,9437 | ,890 | ,883 | ,16351 |

Fuente: Clidinamica

En la siguiente tabla, se exponen las variables, los coeficientes de regresión correspondientes (β), los diagnósticos de multicolinealidad, entre otros parámetros que permiten la interpretación de los resultados.

En primer lugar, cabe señalar que de las 17 variables incluidas en el modelo como factores explicativos del desempeño de las IES, 10 resultaron ser estadísticamente significativas a un nivel alfa de 0.05, mientras que otras 4 variables resultaron ser significativas a un nivel alfa de 0.10 y 3 variables no resultaron ser estadísticamente significativas en este modelo, entre las que se encuentran el nivel de participación con el que se implementa el programa en el establecimiento (P19.c en docentes), el promedio PSU lenguaje-matemática y la cantidad de establecimientos que tenía a cargo cada IES para implementar el programa, elemento que anteriormente ya se había vislumbrado como un factor que no determinaba en el desempeño de las IES.

Entre las variables que resultaron ser significativas a un alfa de 0.05, se puede destacar principalmente a aquellas que dicen relación con el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el programa y las estrategias de difusión que han implementados las IES para dar a conocer las particularidades del PACE. Aquellas que inciden en mayor medida en el desempeño de las IES corresponden al conocimiento que existe sobre las instituciones de educación superior a las que puede postular vía PACE, donde por cada estudiante que señala conocer mucho este aspecto, el desempeño de las IES aumenta en 0,304 puntos.

Otro de los aspectos que resultaron ser significativos y que tienen mayor incidencia en el desempeño de las IES corresponden al conocimiento que existe sobre las actividades del PACE y su duración (β 0.242) el puntaje del ranking de notas (β 0.235). De este modo, por cada estudiante que declare saber todo acerca de las actividades del PACE y su duración, y el puntaje del ranking de notas para postular a la educación superior vía PACE, el índice de desempeño de las IES aumenta en 0.242 y 0.235 puntos respectivamente.

Respecto a la implementación de las actividades propiamente tal, es posible destacar como factores significativos en el desempeño de las IES a la calidad de los talleres de lenguaje (β 0.218) y a las instancias de apoyo que existen desde los equipos PACE hacia los docentes (β 0.205). En este sentido, es clave señalar que la implementación del programa no está depositada únicamente en los equipos PACE de las IES, sino que también se desarrollan instancias de transferencia de conocimientos con los docentes para que puedan generar continuidad en la implementación y que

⁷ a. Predictores: (Constante), Número de cursos de 4to, 9d. Talleres de habilidades socioemocionales, Asignación 2016, d. El puntaje ranking de notas, DOC18.A Participación, NEM, Promedio PSU, 8b. Talleres de lenguaje, DOC19c. Instancias de apoyo con equipos PACE, c. Los requisitos para poder postular a los cupos que garantiza el Programa PACE en la educación superior, Índice calidad equipos PACE, f. Las instituciones de educación superior a las que puedo postular, 6a. Las actividades del PACE y su duración, Cantidad de RBD por IES, 9c. Actividades de orientación vocacional, 8d. Talleres de habilidades socioemocionales, Matrícula media

el programa tenga sustentabilidad. De este modo, la colaboración docente-equipo PACE es clave para lograr este objetivo y por tanto, este aspecto sería otro factor determinante en la evaluación del desempeño de las IES.

Por parte de los directores, la evaluación que se realiza de la calidad de los equipos PACE también es un aspecto que resultó ser significativo y que incide en el índice de desempeño de las IES. En concreto, la evaluación de la calidad de los equipos de las IES se sustenta en aspectos como el conocimiento del sistema escolar, el cumplimiento de plazos, la coordinación de las actividades con docentes y estudiantes, comunicación con las autoridades del establecimiento, entre otros aspectos que han sido contenidos en un índice de calidad de los equipos PACE de las IES, que permita evaluar en términos globales a estos equipos desde la perspectiva de los directores.

En el modelo de regresión, esta variable resultó ser estadísticamente significativa a un nivel de 0.05, obteniendo una beta de 0.188. De este modo, por cada nota que suba en la escala de evaluación del índice de calidad de los equipos PACE, el índice de desempeño de las IES sube en 0.188 puntos.

Por otra parte, es posible identificar como variables significativas a otros aspectos que no dependen directamente de la gestión de las IES para implementar el programa, sino que más bien corresponden a factores exógenos que son propios de las características del establecimiento, pero que son condiciones del entorno para poder desarrollar una buena implementación. Esta corresponde principalmente al NEM, donde a medida que este aumenta en sus notas, el índice de desempeño aumenta en 0.057 puntos.

Por otro lado, otro aspecto que involucra directamente al MINEDUC es la asignación de recursos, elemento que es clave para que las IES puedan implementar de buena manera el programa. En este sentido, a medida que aumentan los recursos disponibles para las IES, el índice de desempeño aumenta en 0.83 puntos.

Tabla 28 Coeficientes

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. | Estadísticas de colinealidad | |
|--------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------------------|--------|---------------|------------------------------|-------|
| | | B | Error estándar | Beta | | | Tolerancia | VIF |
| 1 | (Constante) | 1,083 | ,174 | | 6,229 | ,000 | | |
| | 6a. Las actividades del PACE y su duración | ,050 | ,007 | ,242 | 7,408 | ,000* | ,393 | 2,544 |
| | 6c. Los requisitos para poder postular | ,032 | ,006 | ,140 | 5,639 | ,000* | ,679 | 1,472 |
| | 6d. El puntaje ranking de notas | ,046 | ,006 | ,235 | 7,386 | ,000* | ,417 | 2,400 |
| | 6f. Las instituciones de educación superior a las que puedo postular | ,060 | ,006 | ,304 | 10,527 | ,000 | ,506 | 1,977 |
| | 9c. Actividades de orientación vocacional | ,041 | ,023 | ,061 | 1,816 | ,071** | ,379 | 2,641 |
| | 9d. Talleres de habilidades socioemocionales | ,044 | ,025 | ,076 | 1,723 | ,086** | ,216 | 4,639 |
| | 8b. Talleres de lenguaje | ,112 | ,012 | ,218 | 9,464 | ,000* | ,793 | 1,261 |
| | 8d. Talleres de habilidades socioemocionales | ,075 | ,023 | ,125 | 3,224 | ,001* | ,279 | 3,586 |
| | DOC19c. Instancias de apoyo equipos | ,073 | ,008 | ,205 | 9,047 | ,000* | ,817 | 1,225 |
| | DOC18.A Participación | ,014 | ,018 | ,021 | ,775 | ,439 | ,551 | 1,814 |
| | Índice calidad equipos PACE | ,198 | ,029 | ,188 | 6,893 | ,000* | ,566 | 1,768 |
| | Promedio PSU | ,000 | ,000 | -,015 | -,688 | ,492 | ,865 | 1,156 |
| | Asignación 2016 | 1,4267 | ,000 | ,083 | 2,575 | ,011* | ,408 | 2,452 |
| | Cantidad de RBD por IES | -,003 | ,002 | -,054 | -1,639 | ,102 | ,394 | 2,540 |
| | NEM | ,000 | ,000 | ,057 | 2,657 | ,008* | ,925 | 1,081 |
| | Matrícula media | ,000 | ,000 | -,080 | -1,956 | ,052** | ,252 | 3,964 |
| | Número de cursos de 4to | ,016 | ,010 | ,068 | 1,679 | ,094** | ,254 | 3,931 |

a. Variable dependiente: Índice de desempeño IES

*P<0,05.

**P<0,1

En menor medida, es posible destacar que hay otras variables que resultaron ser significativas, pero a un nivel alfa mayor (0.1). Entre las que se relacionan directamente con la gestión de las IES se encuentran la calidad de los talleres de habilidades socioemocionales y la cantidad de actividades de orientación vocacional, mientras que entre las variables externas que se relacionan con los contextos en los que se implementa el programa, se encuentra la matrícula de media y el número de cursos de 4to medio que existen en el establecimiento, elemento que podría incidir de alguna manera en los aspectos operativos para implementar el programa en el establecimiento.