

MONITOREO AL PROGRAMA PACE EN REGIÓN DE O’HIGGINS, CHILE. HALLAZGOS Y APRENDIZAJES

EDISON ORTIZ GONZÁLEZ

Doctor en Historia, Universidad de Valencia, España.

Profesor Magíster en Gerencia y Políticas Públicas de Universidad de Santiago de Chile.

edison.ortiz@usach.cl

ID-ORCID: 0000-0003-4471-1317.

CATALINA DUARTE PAREDES

Licenciada en Trabajo Social, Universidad Católica del Maule, Chile.

Docente en Academia de Idiomas y Estudios Profesionales, Chile.

catalina.duarte@correoaiiep.cl

MARCEL MUÑOZ FIGUEROA

Licenciado en Sociología, Universidad Arturo Prat, Chile.

Consultor e Investigador Social.

marcel.albano.mf@mail.com

Resumen

Hay escasa bibliografía sobre los resultados del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), especialmente en regiones. Es menor aún sobre monitoreo a la implementación de este. El siguiente texto es un esfuerzo por sistematizar información sobre el programa en la Región de O’Higgins, donde intervienen tres universidades (de Santiago, Tecnológica Metropolitana y de O’Higgins), e identificar la opinión de las comunidades educativas receptoras de esta política pública. De este modo, vía un fondo de la supervisión, se recabó mediante jornadas, encuestas y focus group la opinión de distintos actores que se compilaron en una investigación pionera en regiones sobre la percepción de esta política.

Palabras clave: PACE, monitoreo, comunidades educativas, Región de O’Higgins, educación superior.

Abstract

Monitoring the PACE Program in O'Higgins Region, Chile:

Findings and Learnings

There is scarce bibliography about the results of Superior Education Access Program (PACE in Spanish), especially in regions. It is less yet about monitoring to the implementation of this. The following text is an effort for systematizing information about the program in the O'Higgins Region, where three universities take part (of Santiago, Tecnológica Metropolitana and of O'Higgins), and identifying the opinion of educative communities who target this public policy. In this way, through a supervision funding, it collected by means of conferences, surveys, and focus group the opinion of various actors that compiles in a pioneering investigation in regions about the perception of this public policy.

Keywords: PACE, monitoring, educative communities, O'Higgins Region, superior education.

La presente investigación es el resultado de un proyecto presentado al Fondo de Apoyo para la Asesoría Técnico-Pedagógica a Establecimientos Educaciones 2022 de la Supervisión Nacional del Ministerio de Educación (Mineduc). Se intitula «Monitoreando el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE): la Mirada de los Establecimientos en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins», propuesta adjudicada en abril la cual se implementó entre tal mes y noviembre de 2022.

El proyecto tuvo como objetivo general monitorear y evaluar desde la perspectiva de los establecimientos beneficiarios el programa PACE implementado en la región de O'Higgins para disponer de insumos que permitan su mejora. Así, entre sus objetivos específicos se buscó levantar un informe sistematizado cuantitativo y cualitativo de base sobre el programa; monitorear y acompañar la implementación del mismo poniendo el foco tanto en los objetivos entregados por la subsecretaría de educación superior como en las expectativas de los establecimientos; evaluar, desde la perspectiva de sus objetivos y fines, la adecuada ejecución en la región de O'Higgins; y, en fin, proponer iniciativas y sugerencias tanto a la Subsecretaría de Educación Superior como a las universidades participantes en O'Higgins para mejorar su puesta en escena. De este modo, se busca permitir, en el futuro,

un rol más activo de las comunidades beneficiarias y el acompañamiento desde esta instancia de supervisión.

Este es un resumen de los principales hallazgos y aprendizajes de esa investigación. En primer lugar, describimos el propósito del programa, su fundamentación teórica y metodológica, como también su discusión bibliográfica. A continuación, realizamos el análisis de resultados de las encuestas y *focus group* aplicados a equipos directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados, extrayendo de estos los principales aprendizajes y resultados tanto por estamento como generales de los liceos PACE de la región. Al final, establecemos algunas conclusiones donde se recogen sugerencias de las comunidades educativas. Hacemos también sugerencias y orientaciones tanto al sistema de supervisión, a las universidades adscritas en la región y a los establecimientos beneficiarios.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)

En general, si bien existe bibliografía e investigación sobre la aplicación de este programa a nivel teórico y práctico —circunscrita a experiencias acotadas—, en el Mineduc a nivel central y en esta región en la práctica no existe. Es rebuscada la excepción del inédito «Evaluación de Estrategia PACE en el Liceo Profesor Misael Lobos Monroy» de Juan Mardones, acotado a un liceo y como resultado de una indagación personal. La existente tiene bastante referencia teórica y experiencias de universidades —como la de Santiago (Usach)—, que venía implementando programas en la misma lógica desde los años 90 y donde destacan los trabajos de Francisco Gil y los propedéuticos (Gil y Del Canto, 2012; Santelices, Catalán y Horn, 2018) y el Puntaje Ranking de notas (Gil, Paredes y Sánchez, 2013). También se halla el texto «Aprendizaje del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015»: publicación de Usach que recoge la experiencia de dicha casa de estudios en torno al tema. En este texto, vienen varios artículos de Francisco Gil tanto individuales como en equipo y el programa R850 (Faúndez *et al.*, 2017). También, en este sentido, hay que resaltar trabajos como los relativos a la bonificación del 5% (Grez *et al.*, 1994) y a los Cupos Supernumerarios (Bravo *et al.*, 2010).

Como se sabe, el año 2014, el Estado chileno implementó el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Sus fundamentos y piloto son la experiencia de modelos anteriores, en especial de los Propedéuticos UNESCO ofrecidos, a partir del 2007, por 16 universidades chilenas. De aquí en adelante, hay escasa investigación sobre la aplicación misma del programa y sus primeros resultados. Se encuentra el propio texto de Francisco Gil *et al.*, (2019) sobre «Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas». Asimismo, el informe que desarrolló la Dirección de Presupuestos (Dipres) del Ministerio de Hacienda (2019a), titulado «Resumen Ejecutivo. Evaluación del Impacto del Programa PACE»: estuvo a cargo de su División de Control y Gestión y apunta al análisis cuantitativo del programa y la lógica costo-beneficio. Por último, está la tesis de Karla Reyes Espinoza (2019) para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile: «Experiencia de Inserción de la Primera Generación de Estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y Recomendaciones para la Institución y la Política Pública». En este, por primera vez, se entrevistó a los beneficiarios del programa mediante encuestas, así como a sus mentores.

En este sentido, esta investigación pretende, en la Región de O'Higgins, monitorear la ejecución del programa y auscultar la opinión de sus beneficiarios: estudiantes de educación media sujetos del PACE, padres y apoderados de los mismos, docentes y equipos directivos. Por tanto, sería una primera investigación en terreno sobre la ejecución de esta significativa iniciativa pública donde se recoge, esencialmente la mirada y participación de sus protagonistas.

PACE: una Iniciativa que Llegó para Quedarse

Si bien existían iniciativas —especialmente propedéuticos— cuales serían los antecedentes iniciales del programa, PACE se aprobó en el contexto de la reforma educativa comprometida en el programa de gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018). Específicamente, en el capítulo respectivo, se manifestó «que en educación superior la deserción puede superar el 40% en algunas carreras, sobre todo en los sectores más vulnerables». Entre los

principios rectores de la misma, el Programa de Gobierno comprometió «el otorgamiento de garantías explícitas para los ciudadanos en materia educativa, respecto de acceso, calidad y financiamiento» (Bachelet, 2014). Así, esta política pública pretendía restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en ese nivel formativo. Con ello, se podría aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.

En 2014 comenzaba entonces a implementarse el programa PACE con convenio con cinco universidades públicas del país: de Antofagasta; Católica del Norte (en Coquimbo); Técnica Santa María (en Valparaíso); de Santiago (también en O'Higgins); y Católica de Temuco. Estableció como objetivo final reforzar el derecho a la educación superior de alumnos meritocráticos de población vulnerable, por medio del «aseguramiento de cupos a la universidad para aquellos pertenecientes al 15% superior del ranking de notas de su escuela y, entregarles, además, apoyo transversal cognitivo y no cognitivo durante la escuela en 3° y 4° medio, y la universidad» (Dirección de Presupuestos, 2019b, p. 9). Para dar cumplimiento a este compromiso programático, se prometía acompañar a los estudiantes en el proceso de preparación durante su enseñanza media y posterior acceso a la educación superior, con una etapa de nivelación para mantenerse en el sistema y alcanzar su titulación.

Todas las universidades participantes del piloto tenían propedéutico reconocido por la UNESCO. Estaban adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y poseían la beca de nivelación académica para el año 2014. Por su parte, los establecimientos educacionales del piloto debían cumplir con los siguientes requisitos: participar de los Propedéuticos UNESCO; poseer un Índice de Vulnerabilidad Escolar igual o superior a 60%; estar en régimen SEP (Subvención Escolar Preferencial); y, poseer una estructura jurídica que no les permita lucrar. Dichos criterios se establecieron para proporcionar la seguridad de que las instituciones de educación superior ya tenían una relación de trabajo instalada con establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad. Las cinco universidades de cinco regiones se vincularían con 67 establecimientos educacionales (seis de ellos particulares subvencionados) de 34 comunas para atender a 7.583 estudiantes que se encontraban, en dicho año, en tercer año de enseñanza secundaria (o enseñanza media).

Tabla 1

Número de Establecimientos Educaciones (EE) Cubiertos por PACE 2014-2022.

Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
EE	69	356	456	456	574	574	581	580	580

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Subsecretaría de Educación Superior (2022).

El PACE empezó en 69 establecimientos educativos en 2014, con un crecimiento escalonado que se ha estancado los últimos años (como se puede observar en la Tabla 1). En 2021 llegó a cubrir 580 establecimientos, es decir, un poco más de 103,5 mil estudiantes de la enseñanza media (prácticamente el 60% de la matrícula de establecimientos públicos en cuarto año de enseñanza media joven diurna).

Tabla 2

Variación en el Tiempo de Estudiantes PACE.

Procesos de Admisión	2017	2018	2019	2020	2021
Estudiantes Enseñanza Media PACE (3° y 4° Año)	76.213	84.151	92.605	95.201	99.830
Estudiantes PACE habilitados	3.868	5.134	5.905	7.044	8.506
Estudiantes 1° Año Matriculados ESUP IES PACE	2.599	3.656	4.010	4.641	5.128
Acumulado Estudiantes PACE en ESUP	3.078	6.734	10.744	15.385	20.513

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Subsecretaría de Educación Superior (2022).

Una evaluación de la División de Control y Gestión de la Dirección de Presupuesto (Dipres) concluyó en 2019 que el programa «no tuvo un impacto en la probabilidad de ingresar en una institución de educación superior. Sin embargo, se observa que el programa aumenta la probabilidad de entrar a las instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA)». De igual modo, el Informe concluyó que «el PACE aumenta la probabilidad de ingresar a cualquier tipo de universidad, mientras que disminuye la de ingresar a un instituto profesional». Otro hallazgo afirma que los estudiantes entran a carreras que no accederían sin el programa, por medio de un «subsidio» en puntaje PSU positivo y significativo. En tal sentido, el gran propósito de dicha iniciativa ha sido siempre buscar incentivar la equidad en el acceso mediante mecanismos que:

Contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo. El Programa contempla el establecimiento de cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los alumnos de 3° y 4° año de Educación Media de los establecimientos educacionales participantes, como a los estudiantes que ingresen a la Educación Superior en virtud de esta política pública (Mineduc, 2016).

Además de la fijación de «cupos garantizados» que se adicionan al sistema regular de ingreso a la educación superior, se desarrollan de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los alumnos de 3° como de 4° Medio de los establecimientos adscritos. También se incluye a aquellos estudiantes que accedan a la educación superior como resultado del programa, lo que se denomina como «componentes PACE».

El PACE en la Región de O'Higgins

El programa PACE partió el año 2014. Accedieron a él un pequeño número de liceos que fueron adjudicados a la Usach. En la medida en que pasaron los años, el programa se consolidó y se fortaleció aún más desde la creación de la Universidad de O'Higgins (UO'H), llegando hoy a contener 31 establecimientos PACE distribuidos en tres universidades: UO'H, Usach y Universidad Tecnológica Metropolitana (Utem). Beneficia por 2022 a 22 comunas de las 33 que poseen este significativo programa.

Por último, la Resolución Exenta N°2.625 del 9 de junio de 2022 vino a acoger una demanda tanto de universidades como de comunidades educativas en torno a ampliar los cupos PACE 2023. Se subió al 20% de aquellos estudiantes que estén en el porcentaje

superior del ranking de notas de tal establecimiento, o bien, haber obtenido un puntaje ranking superior a 863 puntos a nivel nacional para el proceso de admisión 2023¹.

Resultados de Análisis sobre Experiencias y Perspectivas de Comunidades Educativas

Observando a los actores sociales, aparece una fotografía de conjuntos. Así, hay lugares donde hay intersección y consenso en los contenidos; en otros, opiniones y en algunas distancias principalmente en lo relativo a la administración y difusión de los objetivos en conjunto a las dinámicas del programa. En los segmentos sociodemográficos de los encuestados, se viven diversas realidades de sacrificio, desigualdad y falta de empatía en muchos casos. En otros, al contrario, el PACE ha significado un antes y después en opinión de todos los actores del sistema. Aun así, en los datos generales, los entrevistados evalúan del modo que lo hacen y desde su propia perspectiva de escribir y formas de expresarse. Si hay algo que subyace en general, después de mirar los datos, es que tanto en el mérito como el reclamo las respuestas hablan de que el programa es un buen camino por donde avanzar hacia la idea de educación como vehículo de desarrollo real y efectivo. Los reportes de los entrevistados hablan de buenas noticias y bastante que mejorar.

En síntesis, los estamentos de las comunidades educativas entregaron información relevante para el monitoreo y homogeneización de líneas transversales de acción. Así, la voluntad de (1) profundizar y sistematizar modelos de gestión efectivos y prácticos por parte de los establecimientos educativos, (2) ampliar su cobertura y presencia en la agenda escolar y (3) innovar en tecnología para mejorar un sistema de monitoreo y registros de desempeño, en fin, representan sólo algunas de las temáticas que deberían implementarse en base a proyectos que contribuyan a dar mayor institucionalidad a la política de Estado.

Los Estudiantes y su Perspectiva del PACE

A la fecha de redacción de este estudio, 1.153 estudiantes de tercero y cuarto años de enseñanza media en la Región de O'Higgins respondieron los cuestionarios de investigación online. Un dato no menor es la distribución entre los 29 establecimientos pertenecientes a

¹ Res. Ex. N°2.625/2022 del Ministerio de Educación.

20 comunas de la región, de un total de 33: se repartieron en un 61% para la provincia del Cachapoal, 30,5% a Colchagua y un 8,5% de Cardenal Caro. Esto da cierto criterio de sentido en relación con la cantidad proporcional de población presente en la región.

Gráfico 1

Cobertura de Respuestas de Estudiantes por Establecimientos PACE



Nota. Fuente: elaboración propia.

La representatividad muestral obtenida se acerca al 15% de una población total de 7.930 estudiantes de 3° y 4° medio que corresponden a la matrícula del año 2022. Estos estudiantes son objeto del trabajo con este programa. La cifra demuestra no sólo el interés en torno a la participación del proyecto de estudio, sino que además refuerza la atención de mejorar los catastros de seguimiento y evaluación del programa.

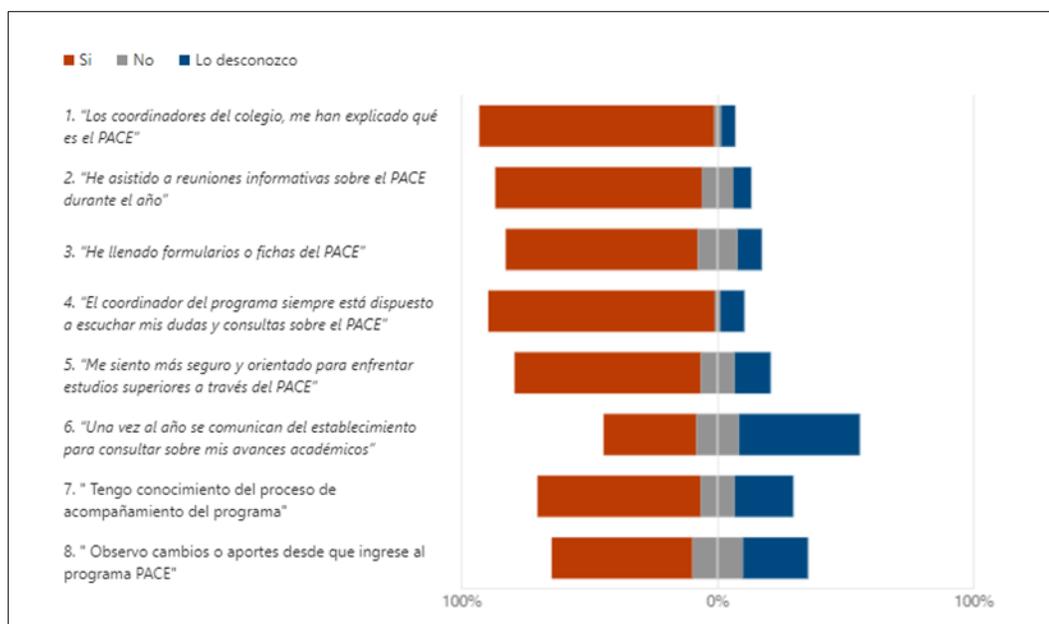
Ampliar la cobertura es una de las primeras aproximaciones que surgen después de leer las respuestas ante la pregunta abierta sobre «¿Qué mejoras le realizaría al programa?». Los adolescentes califican con números auspiciosos a través de la experiencia que el programa provoca al estar enfocados en su futuro: la mediación de la enseñanza media a la universidad se abre como un espacio de aprendizaje y conversatorio que apoya la idea de que, entre los dos últimos años de colegio y los dos primeros años de universidad, existe

una dimensión de trabajo intermedio vital no solo para la formación profesional o vocacional, sino que también enfatiza sobre valores e integración social.

Las experiencias no son similares en todos los establecimientos educativos ni en las respuestas de los estudiantes consultados. Aun cuando el 78% de los entrevistados afirma conocer en qué consiste el programa, sólo 36% indica que «una vez al año se comunican del establecimiento para consultar sobre los avances académicos». El 47,3% desconoce si esta acción administrativa se lleva a cabo, es decir, existe en sus respuestas evidencia de falta de control o que la implementación de los programas pudiera no ser del todo estructurada a partir de una agenda institucional común.

Gráfico 2

Respuestas a ¿Qué Alternativa más Te Representa?



Nota. Fuente: elaboración propia.

Los coordinadores del programa tienen una buena evaluación de parte de los alumnos. Así, el 91,8% de los encuestados afirma que «los coordinadores del colegio me han explicado qué es el PACE», como lo muestra el gráfico 2. Los alumnos evalúan que la disposición a escuchar y responder dudas (88,4%) es positiva; esta cuestión se refleja en la

asistencia, donde el 80,7% asegura haber participado al menos en una charla. Lo último también se traduce en la solicitud de una mayor demanda de espacio para abordar en profundidad las distintas dimensiones del programa.

Por su parte, hay una diversidad de apreciaciones sobre el PACE. Para algunos estudiantes, el programa carece de una «explicación detallada de qué tipo de acompañamiento hacen los primeros años en la universidad» (Valentina Amaya, 4° Medio, Liceo Diego Portales, Rancagua). Para otros, es una experiencia que remite a sus expectativas de futuro y un «motivo de seguir adelante donde siempre estoy motivada en el PACE» (Jhaneth Huainasi, 3° Medio, Liceo de Requínoa). Lo cierto es que un 63,7% dice tener conocimiento del proceso de acompañamiento del PACE al tiempo en que la diversidad de respuestas cualitativas hace pensar en dos direcciones distintas en sus discursos. La mayoría de las respuestas se concentran en lo que sintetiza una alumna de 3° Medio que, en sus términos, resume:

Me gustaría más visitas, debido a que descubro más que la carrera que yo quiero, es la que de verdad me hará feliz, y eso me motiva a esforzarme más. Además de que se nos ayuda a encontrar algo que sea nuestra vocación y no una simple profesión (Carolina Cortés Morán, 3° Medio, Liceo Municipal de Santa Cruz).

Aunque la distancia no es tan significativa, el conocimiento sobre creatividad e innovación (76,4%), uso de información (73,9%) y vida y carrera (77,8%) habla de estándares que, si bien son positivos, se encuentran cercanos a la hora de pensar en mejorar la calidad de la mediación.

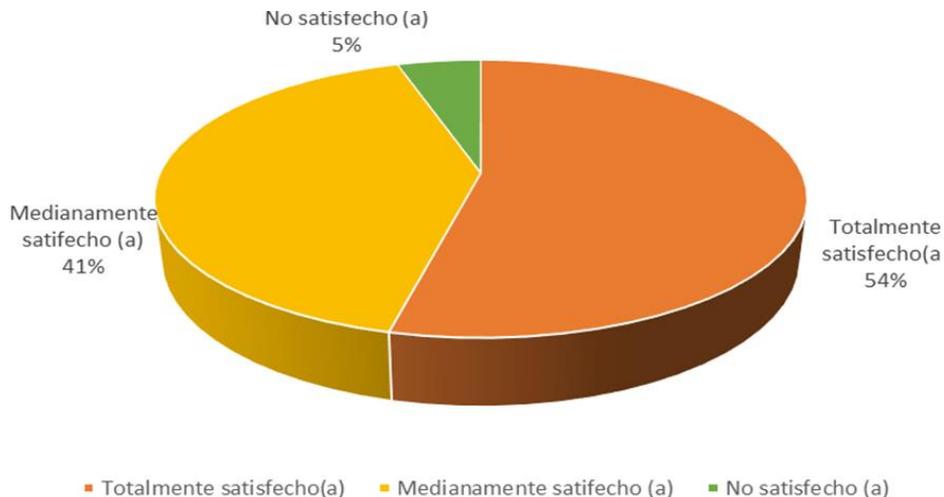
La nueva generación compara lo que encuentra en su mundo de vida online y los contrasta con su experiencia offline. Esto lo resume muy bien Vicente Machuca, estudiante de 3° medio: «Tener mucho más énfasis de la que ya hay en los estudiantes, cómo hacer una charla, parecida a la charla TED, de esa manera, se podrían tener mejores expectativas para cada estudiante de lo que querrá hacer con su futuro» (Liceo Agustín Ross Edwards, Pichilemu). Plataformas populares como la plataforma de Tecnología, Entretenimiento y Diseño (TED) tienen dinámicas donde los expositores digitales no sobrevaloran los currículums

académicos de las personas, sino que más bien buscan sentido en la vocación como un camino de experiencia motivacional y relacionada con los valores que han actuado como guía en las decisiones de sus vidas y los han llevado al éxito. Tal vez es por ello por lo que las habilidades trabajadas por el programa en materia de metacognición (38%), alfabetización digital (32,8%) y ciudadanía local y global (46,7%) son estándares más bajos en la evaluación del programa que comunicación (83,3%), responsabilidad personal y social (81,6%) o pensamiento crítico (77,9%).

Para el estudiantado, es relevante el papel que juega el programa en cuanto a provocar cambios positivos. Los estudiantes entienden que este «consiste en ayudarnos para seguir con nuestros estudios al salir de 4to [y] también nos enseñan a aplicar diferentes cosas [,] más que nada a usar nuestra mente» (Dominique Correa, 3° Medio, Liceo Eduardo Charme, San Fernando).

Gráfico 2

Satisfacción con el Programa PACE por parte de Estudiantes



Nota. Fuente: elaboración propia.

Solamente un 54% de los entrevistados está evaluando como totalmente satisfecho en su experiencia práctica dentro del proceso de mediación hacia la universidad. Es decir, si sólo un 5% indica que no está satisfecho con el programa significa que hay una línea de base sólida para aumentar su cobertura e innovar en proyectos asociados. Por ejemplo, una

actividad que se puede potenciar se relaciona con que el alumnado valora positivamente realizar visitas a las universidades donde estas participan bajo la modalidad de abrir sus puertas, recorrer sus instalaciones, salas y dependencias en general. El 80% del estudiantado indica que ha visitado una de las universidades patrocinantes en la región y la experiencia ha abierto un camino para motivarse a dar más de sí mismos.

Finalmente, uno de los aspectos que permitiría dar mayor forma a la organización de la agenda curricular es sistematizar los mecanismos de registro y control de actividades. El monitoreo de cualquier programa es fundamental para lograr un orden que permita administrar con eficiencia los recursos públicos tanto en tiempo de trabajo práctico como su evaluación. Al respecto, cabe señalar en cifras que un tercio de los entrevistados (33,7%) desconoce cuáles son los registros de acompañamiento del programa. Solo el 33% indica que ha llenado una encuesta, otro 13,7% ha utilizado el email como mecanismo de comunicación, un 5,5% ha llenado una ficha y un 1,3% usa un software online. Esta es una contradicción en el discurso del acompañamiento de un programa que dentro de sus habilidades se encuentran el uso eficiente de las TIC's como capacidades intrínsecas de las profesiones y nuevas áreas de desarrollo laboral que emergen desde la transformación digital. La política pública educa con lo que no se debe hacer o ya se encuentra obsoleto en materia de tecnología informática.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, el estudiantado en un 72,7% asegura que el programa PACE los hace sentir más seguros y orientados en el camino hacia la educación superior.

La Visión del Programa PACE bajo la Óptica de Madres, Padres y Apoderadas/os

El estudio arrojó una muestra no probabilística de 847 casos. De estos, el 67,3% pertenece a establecimientos localizados en comunas de la provincia del Cachapoal, en tanto el 29,4% representa a la provincia de Colchagua y un 3,3% a Cardenal Caro.

En los márgenes antes expuestos, las madres, padres y apoderados en general tienen la difícil tarea de ser los primeros agentes de orientación al mundo exterior universitario. La comunicación efectiva en general entre los diversos agentes del sistema no es una fortaleza

del programa. Los resultados expresan que el 63% de los entrevistados dice que «no ha asistido a reuniones informativas sobre el PACE durante el año». A su vez, el 59,7% no ha llenado formularios o se le ha solicitado información de su hijo para el programa. Sólo el 52,3% de los entrevistados recibió una explicación de los coordinadores del establecimiento sobre el programa.

No todos los números son negativos. La naturaleza misma del programa tiene un potencial prestigio, dado que el 65,4% de los encuestados informa que sus hijos han subido las calificaciones desde que han participado de este. La buena noticia es que la amplitud de visión entregada por el PACE actúa como reforzador en la motivación de las y los estudiantes por obtener mejores calificaciones y competir por cupos en las universidades regionales y nacionales. Asimismo, el 52,5% de los entrevistados afirma que sus hijos muestran mejoras en el orden y autodisciplina desde que iniciaron sus actividades en el PACE. Si bien es cierto una mejora en metodología de aprendizaje siempre es positiva, el alcance de este logra solo la mitad del impacto social. Lo logra, pero hay trabajo por realizar. El número cobra significancia cuando se le compara con el 48,6% que dice haber obtenido cambios positivos desde que participa su pupilo en el programa.

Madres, padres y apoderados en general viven un contexto social de altísima preocupación producto de la violencia en los establecimientos educacionales y la ineficaz respuesta de acciones concretas para frenar las agresiones en las aulas y los hogares de las comunidades educativas. Bajo este clima de malestar social, se explica en parte que tan sólo el 38% de los entrevistados esté totalmente satisfecho con la acción reformadora del PACE, un 44% esté medianamente satisfecho y un 18% esté totalmente disconforme con las prestaciones del servicio del programa.

Otra de las cuestiones que llama la atención de las respuestas abiertas es que un volumen no menor de opiniones señala que se entera de la existencia del programa por la vía del presente estudio de investigación. Tan directa y dura fue la respuesta en este sentido que hubo quejas: «Me gustaría que para las próximas generaciones se comience mucho antes con este programa, ya que hacerlo a fines de cuarto medio no tiene sentido alguno», alega una apoderada de Rancagua. En general, la encuesta aplicada ha generado el hecho

de que las madres, padres y apoderados demuestran que no están vinculados con la operativa práctica del programa. Destacamos las opiniones que sintetizan un sentir y la posibilidad de clarificar los alcances reales del mismo. Acusan así falta de información o información errónea, como que el PACE asegura cupos en la universidad para los estudiantes vulnerables.

Sólo el 57% menciona que conoce el sistema. En las opiniones de carácter cualitativo, se insta por mayor comunicación orientando a los establecimientos educativos que articulen una visión de conjunto acerca del PACE: «Me gustaría que hicieran reuniones con los hijos y apoderados juntos para así escucharlos y ver cuál es su enfoque en la universidad», asegura Jael Bobadilla, apoderada de Rengo. El 95% señala conocer que la Universidad de O'Higgins es la institución encargada de patrocinar a su pupilo. Sólo el 5% dice estar adscrito a la Universidad de Santiago de Chile y un 1% a la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Aun cuando no se consigna en números, la respuesta dominante sobre si el apoderado realiza algún tipo de control de desempeño de su hijo en el Programa PACE es negativa. Una dimensión desconoce en lo medular qué tipo de actividades desarrolla de manera diferenciada frente a la agenda curricular de clases normales. El 51,5% sostiene que los establecimientos educativos se comunican solo una vez al año en asuntos relacionados con los avances de sus hijos, además que estos son muy poco comunicativos, según acusan varias respuestas abiertas.

En general se aprecia la iniciativa, pero se expresa también un anhelo que va más allá de la formación profesional, si acaso no más bien la instalación de valores efectivos fuera de la pizarra o que sus actividades contemple un valor agregado en la forma de ser: «es para que mi hija postule a beneficios, porque es una excelente estudiante y pueda cumplir sus sueños y pueda ser una gran persona universitaria» (Hilda Cabello, apoderada, Navidad). Es un mérito el señalar el trabajo de los coordinadores, de quienes se solicita mayor presencia y una agenda con mayor impacto en la población estudiantil:

Si bien la persona encargada [en este liceo] puede estar comprometida en ayudar a los alumnos, es imperante que haya más personal puesto que una sola para más de 100 alumnos es demasiado poco. Así se entregaría

mejor información para que los alumnos tengan la capacidad de comprender cuál es su vocación (Carmen Ramos, apoderada, Las Cabras).

En síntesis, madres, padres y apoderados en general demandan más información, presencia y orientación del trabajo mismo del programa. Asimismo, valoran sus objetivos y reclaman una mayor cobertura. Es decir, la universidad como horizonte posible adquiere fuerza en las familias puesto que, con la sola presencia del programa, sienten estar en un camino viable.

Acerca de la Experiencia Docente en torno al PACE

El universo de respuestas es escaso. Tan sólo 83 profesores distribuidos entre 29 establecimientos de 33 comunas hablan de la necesidad de implementar el trabajo del PACE hacia todos los espacios educativos presentes en la región de O'Higgins. Considerando lo anterior, cabe señalar que el instrumento arrojó que los docentes evalúan con un 69% estar totalmente satisfechos con los resultados del programa.

Los datos indican que los docentes relacionan al Programa PACE como un aporte directo a mejorar las capacidades y habilidades de los estudiantes no solo en rendimiento, sino también en el interés y motivación por acceder a la universidad. Entienden que es un marco de acompañamiento y tutoría docente destinado a mejorar el currículum académico. En general, podemos inferir que el profesorado está totalmente en consenso respecto del aporte de esta iniciativa: «el programa ha permitido motivar a los estudiantes para mejorar sus aprendizajes, además de entregar herramientas para la búsqueda vocacional de cada uno de ellos y abrir puertas para la opción de estudios superiores de nuestros alumnos» (Ximena Riveros, profesora del Liceo Ernesto Pinto Larraguirre, Rancagua).

Sin embargo, desde el punto de vista de las mejoras del programa, las opiniones son también diversas, pero se concentran en señalar que: a) debe haber un trabajo articulado con las asignaturas que se imparten en conjunto con el coordinador del PACE en el establecimiento; b) los talleres motivacionales se han vuelto una necesidad toda vez que el alumnado regresó a la educación post pandemia con todas las variantes que trajo esta

experiencia en el plano de la salud psicológica del estudiantado; c) está la necesidad de incorporar a los estudiantes de 1° y 2° años de enseñanza media para dar mayor solidez a las conductas positivas que entrega el programa; d) debe haber un trabajo relacionado con la resolución de conflictos, tolerancia a la frustración y mejoramiento de la autoestima de las y los adolescentes; e) debe realizarse clases con cierres adecuados, más breves e incorporar elementos audiovisuales; y, f) deben aumentarse las horas y salidas a terreno.

En cuanto al papel que le compete dentro del programa, las opiniones están divididas. Por un lado, entre quienes no tienen claridad de su rol como monitores, se habla de falta de coordinación y desarrollar la agenda programática del PACE como acción permanente dentro de los establecimientos. Por otro lado, una dimensión más grande conoce cuál es su trabajo como lo resume el profesor Emuc Lemus Cortéz:

Consiste en estar constantemente en el establecimiento asignado y realizar clases de exploración vocacional, de desarrollo de habilidades para el siglo XXI y de desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual se traduce en acompañar y asegurar la preparación de las y los estudiantes de tercero y cuarto medio. La elección de las habilidades a desarrollar en el establecimiento se realiza en conjunto con directivos y docentes del liceo previamente, lo cual evidencia un trabajo en conjunto que se potencia constantemente con la contraparte PACE y mi rol es estar conectado con él o ella. Además, parte del rol es contribuir en las gestiones para la realización de talleres o actividades fuera del horario de clases, ya sea en el liceo o en los campus de la Universidad.

Entienden que la diversificación de actividades al interior de los liceos contribuye a ampliar la relación entre profesores y alumnos. Por ejemplo, «estudiantes pueden participar del taller “hábitos de estudio” y los profesores pueden participar del taller “manejo del estrés docente”», afirma el profesor. Otras opiniones, en cambio, mencionan que el trabajo lo hacen por intuición y un compromiso vocacional implícito en las labores del profesorado.

La muestra de respuestas de los docentes evidencia además consensos respecto del aporte que desarrolla el programa en cuanto a habilidades de pensamiento crítico, espíritu de superación personal, capacidades de autodisciplina, cognitivas y el manejo de TIC's como mecanismo de transformación digital. No hay identificación en relación con conceptos como metacognición o responsabilidad personal y social. Sin embargo, se infiere que tácitamente son dimensiones que igualmente se ejecutan, pero no bajo las categorías del PACE. Sobre estas últimas, se señala la importancia de profundizar estos marcos conceptuales dada la importancia que el Mineduc ha enfocado como medidas para las generaciones del siglo XXI.

La Opinión de los Directivos y Coordinadores de Establecimientos sobre PACE

A pesar de que fueron solamente 49 entrevistados pertenecientes a 19 establecimientos de la región, las respuestas son significativas bajo la lógica de recabar información de manera exploratoria. En gran parte, el éxito o fracaso del programa PACE se debe al trabajo práctico que realizan los actores más relevantes en la toma de decisiones, la metodología con que se ponen en marcha las actividades académicas y la internalización de valores que se traduce en traspasar el conocimiento acumulado de directivos y coordinadores del sistema de educación. Sin la presencia de sus liderazgos y motivación es casi imposible dar eficacia a esta política pública y visión de desarrollo de sociedad a las nuevas y futuras generaciones.

Al ser consultados si han considerado incorporar a su Plan de Mejoramiento Educativo alguna dimensión del PACE, el 63% dice hacerlo. Sin embargo, aquí la cifra puede conducir a errores de interpretación si se asume como positivo, puesto que un 37% que no lo hace o no sabe cómo operar el programa en su establecimiento (o asignar funciones específicas a personal capacitado) impacta profundamente en clima emocional de muchas familias que ven cómo el esfuerzo de sus hijos no logra ser recompensado. En este punto, cabe señalar al 38% de desaprobación en la acción reformadora del PACE.

A su vez, un 80% reconoce que ha sido asistido por parte de algún supervisor técnico-pedagógico, los cuales han entregado apoyo en gestión pedagógica, recursos de gestión curricular, entre otras materias desde organización, liderazgo y monitoreo. No obstante, sólo

un 53% dice incorporar al programa aspectos de modelos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En otras palabras, se habla de que casi la mitad de los establecimientos educacionales estudiados de la región no incorpora el PACE en su metodología de trabajo. La existencia de nudos críticos dentro del programa tampoco ayuda a mejorar su desempeño: el 59% de los entrevistados advierte que han tenido dificultades con la implementación de este, pero el instrumento no arroja respuestas porque nadie profundizó su respuesta.

Aun así, todos concuerdan que el programa, una vez implementado, tiene buenos resultados. Un caso particular, es lo que informa textualmente una orientadora de Doñihue:

Como encargada del Programa PACE para nuestro establecimiento, expongo que: a) El Programa para nuestro establecimiento, ha significado una gran oportunidad; b) El ingreso a la universidad por parte de nuestros alumnos, ha ido en aumento, desde que el programa ha estado con nosotros. c) El Programa Pace UO'H, acompaña a nuestros alumnos, a lo largo de todo el año: acompañamiento efectivo tercero y cuarto medio (abril a noviembre), apoyo FUAS (octubre), apoyo postulación a las universidades alumnos de cuarto medio (enero), escuela de verano (enero).

Los sistemas de registros es otra cuestión que se debe sistematizar creando, en lo posible, una plataforma virtual donde todos los actores involucrados en el programa puedan acceder a información y calendarización de actividades. Los datos avalan esta afirmación. Según los encuestados, 17 de ellos desconoce que existe algún tipo de registro de seguimiento y evaluación. En 15 casos, existen bases de datos en Excel interno del establecimiento, 12 usan carpetas físicas, 7 lo hacen vía email y 6 en algún tipo de software. Así, de manera propositiva, crear un sistema único de registro colabora en todos los sentidos y beneficia a todos los actores del programa: coadyuva en el orden tanto del alumnado como el profesorado, mejora la administración de información y facilita el acceso a madres, padres y apoderados en general.

Dentro de las materias relevantes que los entrevistados consideran como aspectos positivos del programa, se encuentran las actividades de talleres y visitas guiadas a centros

de educación superior. Aquellos indican que la sola presencia del estudiantado en las casas de estudios transforma su horizonte de futuro. Si hay algo sustantivo respecto del Programa PACE es que hay un común acuerdo sobre las expectativas que en general identifican a los entrevistados:

- a) Aumentar cada año el interés de los alumnos por ingresar a la Universidad a través de la experiencia compartida.
- b) Que los alumnos de tercer y cuarto año medio experimenten un cambio efectivo, en cuanto al desarrollo de habilidades, con base en el trabajo planteado por el programa (desarrollo del pensamiento crítico), haciendo extensivo en lo posible el programa al inicio de la enseñanza media.
- c) Un mayor acercamiento entre las universidades regionales y nacionales a cada uno de los estamentos de las comunidades liceanas.

En general, los instrumentos más comunes de orientación vocacional están referidos a test, cuestionarios y entrevistas con los alumnos.

Otro aspecto positivo es que, en las comunidades escolares, en el 100% de los entrevistados afirma que las habilidades trabajadas con el programa PACE fueron consensuadas con los equipos directivos y fueron implementadas en sesiones de trabajo, reuniones antes de poner en marcha el programa. Este dato es de vital importancia para el mejoramiento de la planificación y coordinación tanto al interior de la institución escolar como el monitoreo del programa desde un nivel macro.

Conclusiones

Se ha levantado una investigación con elementos de estadística descriptiva como introducción y, fundamentalmente, una metodología cualitativa para dar con la percepción de los distintos actores vinculados con el PACE en la Región de O'Higgins. Se utilizó al respecto las técnicas de jornadas-conversatorios, *focus-group* y encuestas para el levantamiento de los datos. Esta investigación de carácter exploratorio es pionera con este programa para medir la dimensión subjetiva de un programa público como este. Los actores involucrados en

el programa reconocen de manera transversal que hay resultados. Estos se enmarcan en la autodisciplina, el orden y la capacidad de resiliencia del estudiantado. También, hay un común acuerdo en señalar que el programa PACE debería comenzar sus actividades desde primero medio en adelante y así profundizar el mejoramiento de resultados tanto académicos como socioemocionales, de la autoestima por medio de la percepción y la confianza del sentir estar realizando actividades que traen resultados.

La legitimidad lograda por el proceso de desarrollo del PACE deriva, por una parte, de los anhelos de la sociedad civil representada por estudiantes y sus hogares, que siguen viendo en la universidad no sólo un camino de bienestar económico, sino también una manera de «ser mejores que los de antes»: mejores personas, mejor sociedad indican el camino como mínimo común múltiplo. Por otra parte, los diversos estamentos y agentes educacionales o administrativos están conscientes de que en un contexto histórico social con altos niveles de anomia —esto es, que las reglas y normas sociales dejen de tener sentido para el mundo de la adolescencia—, el programa puede significar un salto cualitativo no sólo en el objetivo de ingresar más alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad a la universidad: habla de un sentimiento de renacer de la educación y una esperanza cierta en medio de tiempos disruptivos, orientando al estudiantado más allá de los antivalores que actúan como desencantadores del mundo.

Una cuestión que resulta importante para mejorar esta política pública está referida con los sistemas de información con los cuales se retroalimenta como sistema de mejora. Frente a la demanda de las madres, padres y apoderados en general acerca de la falta de información y conocimiento de este, se puede diseñar una plataforma independiente y autónoma. Esta permitirá generar bases de datos que permitan realizar estudios de casos, crear indicadores de proceso, tutoriales y material audiovisuales que pueden ser compartidos por todos los estamentos de la comunidad educativa con distintos fines, usos y generando monitoreo abierto para el universo de madres, padres y apoderados.

Por último, nuevas líneas de investigación, monitoreo y seguimiento al programa permitirán profundizar estudios de casos que lleven a identificar perfiles que puedan ser utilizados como criterios. Esto con el fin de modelar sujetos conscientes de su rol vocacional en

las profesiones que desean seguir y establecer pautas de conducta que aumenten la probabilidad de éxito del estudiantado perteneciente a la educación pública en la Región de O'Higgins.

Es clave, en este sentido, la interacción con los diversos protagonistas del programa como universidades y comunidades educativas beneficiaras. Allí es fundamental fortalecer la comunicación horizontal en especial con alumnos que son sujetos de los diversos componentes del programa, así como fortalecer el diálogo con padres y apoderados. En esta línea, la decisión del Mineduc a través de la Subsecretaría de Educación Superior, de aumentar a un 20% los estudiantes habilitados, es coincidente con la demanda recogida en las diversas reuniones desarrolladas con estos actores durante la ejecución de este proyecto, tal cual como sucedió con el requerimiento de iniciar el trabajo de este programa en los niveles anteriores a 3° medio. Bajo esta lógica, varias de las peticiones recibidas durante la ejecución del proyecto son posibles.

La ejecución de esta iniciativa permitió, en general, evidenciar que su implementación por las universidades a cargo en la región cumple con los objetivos y propósitos generales del programa. Esto, al final, es decisivo para evaluar desde la eficacia a la política pública. Como se observó, hay procesos que pueden fortalecerse a la luz de los resultados de esta investigación, a saber: el trabajo con habilidades, la articulación con las comunidades educativas beneficiarias, las guías o bitácoras, la adecuación del PACE a los requerimientos específicos de cada institución y su socialización en los primeros niveles de enseñanza media. Visto así, el presente proyecto puede verse, además, como una evaluación local de la puesta en escena del programa.

Corresponde dar algunas palabras para las universidades adscritas al programa en la región. Estas participaron activamente de la ejecución de este proyecto, asistieron a las diversas jornadas y, además, hicieron sugerencias que fueron recogidas durante la ejecución de este. En este sentido, la colaboración de los equipos PACE de las universidades de Santiago (Usach), Tecnológica Metropolitana (Utem) y O'Higgins (UO'H) no solo apoyaron la adecuada implementación de esta iniciativa, sino que, también, estuvieron siempre dispuestos a cooperar con el equipo de supervisión.

La percepción favorable, en muchos casos con una elevada valoración con equipos directivos entusiastas, se traduce en que por primera vez en esta región se visibiliza el trabajo que se realiza con cada comunidad escolar que es parte del programa. Por tanto, marca un hito tanto a nivel regional como nacional, más todavía involucrando a todos los estamentos que forman parte de ello (equipos directivos, coordinadores PACE en los liceos, alumnos, padres y/o apoderados): mediante sus respuestas, análisis grupales y procesos de reflexión conjunta permitieron identificar nudos críticos respecto a su implementación al igual que el sentido y apreciación de contar con el programa en sus establecimientos. Para muchos estudiantes, de manera interpretativa el programa PACE se traduciría como una «restitución de derechos», identificando una oportunidad real de acceso a la educación superior, tornándose el programa en un eje central del interés superior del adolescente como lo es el derecho a la educación en condiciones de igualdad.

Las jornadas realizadas de manera mensual contribuyeron a generar comunidad, compartir experiencias, identificar puntos de mejora, generación de espacios de escucha, análisis reflexivo y consciente. Por primera vez —y así lo mencionaron las comunidades escolares— sus voces fueron escuchadas en relación con la importancia que tiene el programa y la ejecución de este en sus comunidades escolares y en su alumnado principalmente —programa que permite a los estudiantes desarrollar habilidades y aptitudes del siglo XXI y competencias para enfrentar de mejor forma la enseñanza media, promoviendo la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo.

Por lo tanto, se puede indicar que el proceso de implementación y ejecución del proyecto de monitoreo ha sido un elemento clave de apoyo para las comunidades escolares, siendo un soporte y nexo entre el ministerio y las universidades en convenio. Asimismo, se pudo implementar estrategias de comunicaciones de difusión del programa, vinculadas con los términos de referencia como el componente de gestión operativa. Este considera los procesos de difusión, socialización y posicionamiento del programa, tanto dentro como fuera de la institución, con el propósito de dar a conocer los objetivos, los requerimientos del

Ministerio de Educación y el enfoque institucional, para facilitar la implementación de las acciones del programa.

Finalmente, como responsables de esta iniciativa regional, solo cabe esperar que la ejecución de este proyecto sea el punto de partida de una nueva relación del programa con el sistema de supervisión y no una relación casual y espuria.

Referencias

- Bachelet, M.** (2013). *50 Compromisos para Mejorar la Calidad de Vida en el Chile de Todos. 100 Primeros Días de Gobierno*. Equipo de Campaña. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/50medidasMB.pdf>
- Bachelet, M.** (2013). *Programa de Gobierno de Michelle Bachelet*. Equipo de Campaña. https://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb_1_0.pdf
- Bravo, U., Del Pino, G., Donoso, G., Manzi, J., Martínez, M., y Pizarro, R.** (2010). *Becas de Excelencia Académica y Rendimiento Relativo del Primero Año en las Universidades del Consejo de Rectores*. Comité Técnico Rector del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Dirección de Presupuestos.** (2019a). *Resumen Ejecutivo: Evaluación de Impacto del Programa PACE*.
- https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_r_ejecutivo_institucional.pdf
- Dirección de Presupuestos.** (2019b). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Publicación de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M., y Gil, F.** (2017). Ranking 850: Transición a la Educación Terciaria de Estudiantes con Desempeño Educativo Superior y Puntaje PSU Insuficiente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54 (1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Gil, F. J., y Del Canto, C.** (2012). El Caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 65-

83.

<https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.6>

Gil, F. J., Paredes, R., y Sánchez, I. (2013).

El Ranking de las Notas: Inclusión con Excelencia. *Temas de la Agenda Pública*, 8 (60), 3-19. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/4910>

Grez, J., Cazenave, P., González, M., y Gil,

F. (1994). Una Propuesta de Selección a las Universidades Chilenas. En S. Donoso y G. Hawes (eds.), *25 Años de la PAA ¿Un Proceso de Selección?* (205-236). Corporación de Promoción Universitaria.

Gil-Llambías, F. J., Del Valle, R., Villarroel,

M., y Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 259-271.

[http://dx.doi.org/10.4067/S0718-](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259)

[73782019000200259](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259)

Mineduc. (12 de enero, 2016). PACE. *Ministerio de Educación — Educación Media Técnico Profesional*. <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/pace/>

Santelices, M. V., Catalán, X., y Horn, C. L. (2018). *Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas*. Ediciones UC.

Subsecretaría de Educación Superior.

(2022). Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Acceso Educación Superior*. <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>

Reyes Espinoza, K. A. (2019). *Experiencia de Inserción de la Primera Generación de Estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y Recomendaciones para la Institución y la Política Pública* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. E-Archivo. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/174771>