



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Evaluación del área facilitadores del
Programa de Preparación y Acceso Efectivo a
la Educación Superior (PACE)**

AURA LORETO ESCUDERO POBLETE

Profesora Guía: Verónica Santelices

Comité de Trabajo de Grado:

Jorge Manzi

Antonio García

Trabajo de Grado presentado a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Medición y Evaluación de Programas Educativos

**Junio 2015
Santiago, Chile**

*A mi padres, modelos de fortaleza y amor, fuentes de inspiración en mi búsqueda por
aportar virtud y bien a mi sociedad.*

*A Pedro, quien me ha acompañado en este trabajo de grado con su amor, alegría y
paciencia.*

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a todos quienes han colaborado en este trabajo de grado, especialmente a Jorge Manzi con el equipo del Magister en Medición y Evaluación de Programas Educativos, a Verónica Santelices, por su profesionalidad como profesora guía e investigadora; a Antonio García, por permitirme participar de la evaluación de PACE y por su interés en este trabajo; y a Francisco Gil, por su trato siempre cordial y por ser uno de los inspiradores de PACE.

Tabla de contenidos

Resumen	
Introducción	1
1 Contexto del programa.....	2
1.1 Discusión actual.....	2
1.2 Problemas de equidad.....	2
1.3 Acceso a la educación superior.....	4
1.4 Acceso al mercado laboral	5
2 Revisión de la literatura.....	7
2.1 Relación entre clase social y logro educativo.....	7
2.2 Falta de articulación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza en la educación superior.....	10
2.3 Falta de información adecuada para tomar decisiones sobre las carreras e instituciones pertinentes a cada uno.....	11
2.4 Necesidad de influir en las expectativas de los estudiantes.....	12
2.5 Necesidad de influir en los profesores.....	13
2.6 Algunas experiencias de Programas de Inclusión.....	14
3 Objetivo del proyecto de grado.....	17
4 Modelo lógico.....	19
5 Metodología.....	23
5.1 Enfoque metodológico.....	23
5.2 Participantes.....	24
5.3 Instrumentos.....	24
5.4 Procedimientos.....	26
5.5 Aspectos éticos de la evaluación.....	29
6 Resultados: Análisis de los cuestionarios.....	30
6.1 Vinculación o conocimiento del programa.....	33

6.2 Percepción sobre la implementación del programa.....	34
6.3 Capacidades instaladas por el programa en los adultos que componen la escuela.....	35
6.4 Análisis por universidad.....	36
7 Resultados: Análisis de las entrevistas.....	40
7.1 Antofagasta.....	40
7.2 Coquimbo.....	42
7.3 Valparaíso.....	46
7.4 Santiago.....	49
7.5 Temuco.....	55
7.6 Resumen.....	59
8 Discusión.....	61
8.1 Percepción de los facilitadores reportada por cuestionarios y entrevistas.....	61
8.2 Diferencia de gestión por universidad.....	66
8.3 Revisión del modelo lógico.....	67
9 Conclusiones y sugerencias.....	72
Referencias bibliográficas:.....	74
Anexos.....	78
1 Cuestionario.....	79
2 Entrevista.....	82
3 Lista de Códigos	84
4 Resultados de codificación por ciudades.....	86

Resumen del trabajo de grado

Este trabajo de grado es una evaluación de la implementación del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), durante su ejecución piloto el año 2014, operada por cinco universidades del país. PACE es un programa que busca promover la inclusión de alumnos con talento académico, provenientes de colegios de sectores vulnerables, en la educación superior.

Se apoyó un área específica de la evaluación oficial de PACE, que fue la sección de los facilitadores. Facilitadores son los profesionales de la universidad que apoyan la nivelación académica del alumno (Lenguaje y Matemáticas) y promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales de los mismos (Gestión Personal).

Para realizar la evaluación, se aplicaron dos instrumentos: cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios se enviaron a la mayor cantidad posible de facilitadores. Las entrevistas se aplicaron cuatro por universidad, dos a coordinadores de área y dos a profesores que operan el programa en aula, escogidos de manera aleatoria.

Lo que se evaluó es el logro de los objetivos generales del programa, además de otros temas, como la percepción de los facilitadores acerca de la implementación del programa, la alineación de los objetivos entre el área académica y el área de desarrollo socioemocional, diferencias entre los colegios de educación técnica y los de educación científico humanista, capacidad del programa de adaptarse a la realidad de la región, efecto en las expectativas de otros actores que componen la escuela, etc.

Los resultados de la evaluación reflejan la relevancia del profesor en el desarrollo del programa, así como la importancia del trabajo pedagógico, desarrollando metodologías de enseñanzas innovadoras, para mejorar el rendimiento escolar del alumno, aumentar su motivación al aprendizaje y para mejorar sus expectativas de logro escolar. Se dan luces de la riqueza del área de Gestión Personal para el desarrollo socioemocional de los alumnos y para fortalecer su autoestima, aunque

se requieran aún evaluaciones más específicas de esta área. Queda en evidencia también, la multiplicidad de objetivos que contiene el programa, así como de instancias que intervienen en su implementación, que si bien aportan en una visión más integral y sistémica como política pública, puede convertirse en una debilidad al momento de escalarlo a nivel nacional y enfrentar recursos limitados para llevarla a cabo.

Introducción

Este trabajo de grado es un estudio empírico que busca evaluar un área concreta del Programa Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), del gobierno de la Presidenta Bachelet.

PACE es un programa que busca permitir el acceso de jóvenes con talento académico, provenientes de escuelas de sectores vulnerables, a la educación superior. A través de su implementación, se busca aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media (www.mineduc.paces.objetivos).

El programa consiste en apoyar a colegios de sectores vulnerables para que sus alumnos tengan una mejor perspectiva escolar y mejor rendimiento escolar. Se opera a través de una universidad que apoya al colegio a través de facilitadores que asesoran en la nivelación académica de los alumnos (Lenguaje y Matemáticas) y en el desarrollo en habilidades socioemocionales de los mismos (Gestión Personal).

Se trabaja con todos los alumnos, buscando que el 15% de mejor rendimiento pueda acceder a los estudios superiores de manera gratuita y sin considerar su puntaje PSU. Pero también se busca incidir en las expectativas escolares y de mejoramiento de vida, del resto de los alumnos.

El programa se aplicó de manera piloto el año 2014 con cinco universidades del país, a alumnos de tercero medio de seis regiones. Se proyecta aplicarlo a nivel nacional de manera gradual y escalada, para llegar el año 2016 a tener 1.142 cupos garantizados en la educación superior. Este año 2015 se sumarán 29 universidades. Se quiere que de aquí a cuatro años, este programa esté presente en todos los liceos públicos de Chile (Bachelet, Discurso Presidencial, 21 de mayo 2015).

Capítulo 1

Contexto del programa

1.1 Discusión actual

Este programa comenzó a aplicarse en medio de un gran debate nacional sobre educación con la puesta en marcha de una reforma educacional que, según el gobierno actual, busca cambiar el modelo educacional, instalando la idea de una educación gratuita y de calidad como derecho garantizado para todos (Mineduc, Mapa de la Reforma Educacional, 2014). Quienes promueven la reforma, conciben la educación como un derecho social que no puede depender de los recursos económicos de los estudiantes o sus familias (Bachelet, discurso presidencial, 21 de mayo, 2014).

En Chile hay un convencimiento general de que recibir una educación de calidad es el mecanismo más eficaz para reducir la desigualdad. Se reconoce que la educación es un trampolín de desarrollo social, sobre todo la educación superior, porque provoca el escalamiento en el estrato social para una persona y su familia (Aequalis, 2013).

La situación de la educación en el país se puede abordar desde muchas perspectivas, sin embargo, para efecto de comprender mejor el diseño de PACE, se mencionarán sólo algunas.

1.2 Problemas de equidad

Una característica importante del sistema escolar chileno es su alta tasa de segregación. La OCDE y el BIRD/Banco mundial en su informe del año 2009, exponen su preocupación por la gran cantidad de estudiantes de bajos ingresos provenientes de escuelas municipales que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que obtienen peores resultados que los que podrían predecirse de su tasa de graduación de la educación media (OCDE y BIRD/ Banco Mundial, 2009).

El sistema de educación superior chileno, ha experimentado grandes cambios en los últimos veinte años. De ser pequeño, elitista, socialmente homogéneo y circunscrito a instituciones universitarias tradicionales, pasó a ser masivo, amplio y socialmente

heterogéneo, con una oferta de instituciones diferenciadas entre sí. Cambio que ha sucedido en un lapso de tiempo relativamente corto (Aequalis, 2013).

Para confirmar con algunos números, entre 1990 y 2010 casi se cuadruplicó la matrícula en educación superior. Entre 2005 y 2010; se pasó de 600.000 a un millón de estudiantes. Así, la cobertura para esa cohorte de 18 a 24 años superó el 40%. Por otro lado, los estudiantes de escuelas técnicas por primera vez comenzaron a recibir recursos públicos para financiar sus matrículas. Por primera vez el año 2010 ingresó igual número de jóvenes a carreras universitarias que a carreras técnicas (Bitar, 2011).

Sin embargo, a pesar de esta mayor oferta y heterogeneidad de la oferta universitaria, el sistema escolar presenta altas tasas de segregación, provenientes de una alta diferencia en los niveles escolares primarios y secundarios. El informe de OCDE/Banco mundial (2009) menciona que “según PISA, en Chile hay niveles altos de variación en el desempeño inter-escolar, cuya mayor proporción es atribuible a las diferencias socioeconómicas entre alumnos de escuelas diferentes. Es extremadamente importante nivelar el terreno entre estudiantes ricos y menos ricos, no sólo como un tema de equidad, sino como una manera de aumentar las posibilidades de contratación para trabajos altamente especializados y para la competitividad laboral en general” (p.80).

Es decir, se constata que mientras más alto el nivel socioeconómico del alumno, se obtienen mayores resultados académicos, tanto en las pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad de la educación (SIMCE) como en la prueba de selección universitaria (PSU). Y esto afectará el acceso a la educación superior y más tarde el acceso al mercado laboral.

Por otro lado, la IX Encuesta de CIDE a actores del sistema educativo del año 2012, expresa que las tendencias en la opinión de los encuestados sobre la calidad y equidad, “se radicalizan en cada periodo de medición, no sólo se da una mala evaluación a la equidad del sistema, sino que tanto estudiantes como apoderados perciben que el sistema de educación superior es injusto, porque solo un grupo reducido de jóvenes de bajos ingresos puede acceder al sistema. Además, aunque en menor medida, éstos ven restringidas sus alternativas de ingreso a universidades de baja calidad. Por tanto el sistema se percibe inequitativo en sus oportunidades de acceso como en su composición

social y académica (jóvenes de bajos ingresos en universidades de baja calidad). También se manifiesta la disconformidad con los mecanismos de regulación estatal actual, orientados a asegurar la calidad de la formación y los aranceles”. (IX Encuesta de CIDE, 2012, p.57)

1.3 Acceso a la educación superior

Al hablar de falta de equidad, surge la controversia sobre la PSU como prueba de selección de ingreso a la universidad. Según datos del estudio de Gil, Paredes y Sánchez (2013), la brecha de puntajes PSU de establecimientos educacionales particulares pagados y particulares subvencionados y entre particulares pagados y municipales, es de 116 y 152 puntos, respectivamente. Más aun, hay establecimientos en los que ningún egresado supera los 500 puntos en la PSU. En el último proceso correspondiente al año 2012, fueron 347 de un total de 3.044 establecimientos los que obtuvieron esos resultados.

Ante las críticas de la PSU como instrumento de selección para acceder a la universidad, en 2011 el Ministerio de Educación y el Consejo de Rectores (CRUCH), solicitaron una evaluación a la consultora estadounidense Pearson, que consistió en un estudio de 700 páginas, con el objeto de introducir mejoras a la prueba de admisión a la universidad.

El informe plantea la necesidad de participación de expertos externos al DEMRE en las etapas críticas del proceso (definición de marcos y especificaciones, revisión y aprobación de ítems, revisión de las formas operacionales, entre otras) (CRUCH-Mineduc, 2013). Se profundiza aquí otra crítica y es sobre si el CRUCH es la institución más adecuada para hacerse cargo del sistema de admisión a las universidades, pues quien elabora la prueba y quien la implementa debieran ser instituciones distintas.

Otra gran crítica a la PSU es sobre su capacidad predictiva. El informe indica que la PSU tiene cierta capacidad para predecir desempeño académico, en particular respecto de los promedios de notas del primer y segundo año. Sin embargo, los valores de predicción encontrados fueron menores que aquellos informados internacionalmente (CRUCH-Mineduc, 2013).

Koljatic y Silva, investigadores que han insistido en las debilidades de la PSU como prueba de selección universitaria, hacen ver que cuando se cambió la Prueba de Aptitud

Académica (PAA) por la PSU, se argumentó que la nueva prueba iba a servir para evaluar la Enseñanza Media (científica humanista) además de seleccionar alumnos para la universidad. La PSU se planteó como una suerte de SIMCE de 4° Medio, y por ello ha ido incorporando todos los contenidos curriculares de la Enseñanza Media, sirvan o no para predecir el rendimiento universitario. El resultado es que esta prueba terminó atiborrada de contenidos innecesarios. Por este motivo, otras de las críticas del informe es que al medir contenido no se mide necesariamente la capacidad para aprender sino, fundamentalmente, el acceso que el joven tuvo a aprender (Koljatic & Silva, 2012).

El 5 de enero de 2013 el CRUCH reconoció por primera vez que la PSU perjudica las opciones de los alumnos de la educación técnico-profesional a la cual asisten los grupos de menores recursos. Esta noticia constituye un reconocimiento tácito del error de creer que una prueba de altos contenidos constituiría un avance en equidad en un país con tan alta desigualdad en la calidad de la educación como es Chile (Koljatic & Silva, 2012).

Gil, Paredes y Sánchez (2013), mencionan que para mejorar la inclusión de los alumnos de mayor talento a los estudios superiores, se han hecho esfuerzos por considerar la trayectoria escolar como un antecedente para la selección universitaria, adicional a la PSU y a las notas de enseñanza media. Una de estas medidas el ranking de las notas de los postulantes a las universidades que se calcula mediante una fórmula aprobada por el CRUCH, con una ponderación de un 10%, restando peso ya sea al puntaje correspondiente a las notas de enseñanza media (puntaje NEM) o al puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

1.4 Acceso al mercado laboral

El sistema laboral chileno se caracteriza por valorar la educación superior, así quienes acceden a ésta, obtienen mejores salarios en promedio que los que obtendrían no asistiendo (Meller, 2010). Sin embargo, es importante desagregar esta información y distinguir entre carreras y universidades.

La evidencia muestra que si bien el sistema de educación superior ha generado una creciente primera generación de estudiantes, el análisis de las tasas de deserción y graduación sugiere que dichas posibilidades pueden no haberse manifestado en un mejor

futuro, pues son los titulados de las universidades de mejor calidad quienes poseen las mejores condiciones laborales, en contraposición con los gradados de Institutos de Formación Técnica o Institutos Profesionales (Urzúa, 2012) y los graduados de universidades de menor calidad. Hay también diferencias para quienes escogen determinadas carreras como periodismo y psicología (que no tienen alta tasa de retorno), y en algunos casos, ingeniería comercial. Estos datos basados en la encuesta CASEN, muestran la clara valoración que el mercado laboral chileno da a la educación superior.

Este panorama general de la educación superior en Chile nos permite visualizar la relevancia que tiene la nivelación en las diferencias de educación escolar, para permitir el acceso a la educación superior y así superar la pobreza. De ahí la urgencia de que jóvenes con talento académico, proveniente sobretudo de sectores vulnerables, tengan la oportunidad de desarrollar sus talentos en bien de ellos mismos, de sus familias y de toda la sociedad. Pero además, es importante que estos jóvenes y sus familias estén bien informados sobre las instituciones más adecuadas para ellos, de modo que accedan a instituciones de calidad.

Capítulo 2

Revisión de la literatura

Dentro de lo complejo de este contexto y del tema educacional en Chile, el problema que se quiere enfrentar con la Política Pública de PACE, es la falta de acceso a estudios superiores, de alumnos con talento académico, provenientes de escuelas de sectores vulnerables, por un sistema de educación altamente segregado. Hemos revisado algunos textos de la literatura tanto nacional como internacional, que se relacionan con la inclusión escolar y van fundamentando los principales ejes de PACE.

2.1 Relación entre clase social y logro educativo

Sobre los textos que relacionan clase social con logro educativo, el sociólogo Bourdieu tiene una gran influencia. Pero para entenderlo mejor, se ha recurrido al texto del investigador español Martínez (2014), quien distingue dos tendencias que se originan en los años 60. Por un lado está la “Escuela de Nuffield”, cuyo miembro más destacado es John Goldthorpe (2010) y con Raymond Boudon (1983). Este enfoque teórico se enmarca en la tradición de Weber sobre individualismo metodológico y sostiene que la desigualdad de resultados educativos se explica por las diferencias de recursos materiales y de capacidades cognitivas y por las decisiones sobre si seguir estudiando o no, que los estudiantes y sus familias toman de forma racional, en función de los costos directos, indirectos y sobre el costo de oportunidad de estudiar, de los beneficios esperados del título educativo y de las posibilidades de ascenso o descenso en la posición social con respecto a la familia de origen.

Por tanto, según Martínez, por motivos estrictamente psicológicos, si el nivel educativo de la familia es alto, sí se hará un sobre-esfuerzo para mantener el nivel educativo de los hijos. Las familias de bajo nivel educativo, al no poder descender más, no le dan tanta importancia a que los resultados educativos de los hijos no sean buenos.

De esta forma, las variaciones entre clases sociales y entre hombres y mujeres en fracaso escolar se explicarían a partir de cambios en la estructura de costos y beneficios, tanto directos, como indirectos y de oportunidad. Así se explican no sólo las diferencias de

éxito educativo entre clases sociales, sino también para las variaciones dentro de una misma clase social y para la dinámica temporal.

La otra teoría sobre educación y su efecto en clases sociales se encuentran Bourdieu y Passeron (2001) o Bernstein (1989), que consideran la importancia de las distancias entre la cultura escolar y la cultura de las familias. Para estos autores, la cultura imperante en la escuela es la de las clases medias, y por ello los estudiantes de orígenes populares se enfrentan a más dificultades para poder lograr su título educativo (Martínez 2014). Por tanto, para estos autores las diferencias de clase social operan por diferencias culturales (capital cultural y habitus para Bourdieu o diferencias de códigos lingüísticos para Bernstein).

Para los autores críticos, la desigualdad de oportunidades educativas es un proceso social que en buena medida se genera en la misma escuela, y no resulta de las características psicológicas del género humano y de la diferencia de recursos, como sucede en la línea de trabajo que inaugura Boudon. Un trabajo más desarrollado se puede encontrar en Martínez 2011.

Bourdieu y Passeron (2001) se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban predominantemente otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen. Así el paso por la educación superior consagraban a los estudiantes de las clases altas.

Dávila, Ghirado y Medrano (2005) desentrañando a Bourdieu y Passeron mencionan que la institución escolar para ellos, lejos de reducir las diferencias sociales, se había convertido en un mecanismo que mantenía o incluso profundizaba la distancia social entre las clases. Primero por su estructura, que ofrecía tipos de formación y guardaba destinos escolares diferenciados de *Los desheredados* dependiendo de la clase que se tratara. La universidad, la instancia que mejor posición social garantiza, si bien no completamente, era casi exclusivamente patrimonio de los grupos con condiciones culturales, sociales y económicas privilegiadas. Segundo, por la carga simbólica que fue adquiriendo la institución escolar y los títulos que otorga, que terminaron trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social. Y

tercero, por los mecanismos internos con que operan las instituciones escolares, sobre todo los mecanismos para seleccionar el ingreso y la permanencia, que hacen parecer *naturales* condiciones que tienen raíces estructurales. Convencidos que las diferencias no se explican por la herencia genética, sino por la herencia cultural y social, se resisten a creer que las diferencias de éxito en el curso escolar se deban a *talentos innatos*. Que unos ingresen a la universidad y otros queden fuera, no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen que se traducen en ventajas para los grupos con mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar.

Sánchez –Redondo (2009) encuentra en los textos de Bourdieu el que unas fracciones de clase están mejor informadas que otras sobre las salidas profesionales de cada carrera, su rentabilidad económica (el sueldo que se gana ejerciendo esa profesión) y el status social que otorga. En este caso, las fracciones de clase alta están mejor informadas, y orientan a sus hijos hacia las carreras más rentables, aunque sean más caras, largas y difíciles de estudiar; mientras que las fracciones de clase baja no suelen tener esa información, y orientan a sus hijos simplemente hacia estudios universitarios (lo cual ya es una gran ventaja sobre los padres, que apenas tienen estudios), dando por supuesto que obtendrán una buena profesión con la que ganarán buen dinero y posición social. De aquí que las distintas fracciones de clase orientan a sus hijos hacia diferentes estudios. Así, quienes más rentabilidad obtienen del sistema escolar son las clases altas. Estas ideas serán retomadas más adelante, ya que son mencionadas también en los estudios sobre inclusión en escuelas norteamericanas de Bell, Rowan-Kenyon y Perna (2009) y en el caso francés de Sciences Po, en Gil & Del Canto (2011).

Las tesis de Bourdieu remecieron a la Francia de la época por más de dos décadas y terminaron posibilitando el planteamiento de iniciativas encaminadas a reformar los sistemas educativos e impulsar políticas de inclusión.

2.2 Falta de articulación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza en la educación superior:

Uno de los fenómenos que se distingue en la bibliografía sobre inclusión, es la falta de articulación entre la enseñanza secundaria con la enseñanza en la educación superior. Las prioridades de las escuelas secundarias no coinciden con las prioridades de la educación superior (Venezia & Jaeger, 2013). En algunos casos no hay una articulación en el contenido del currículum y tampoco en el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes.

Esta falta de articulación se manifiesta en la falta de preparación que presentan los alumnos que entran a la universidad, las capacidades o competencias educacionales que desarrolla la educación secundaria no coincide con la que exige la educación superior. Hace falta revisar los sistemas de aprendizaje y el desarrollo de competencias no sólo académicas, sino las habilidades mentales como el razonamiento crítico, y la capacidad de enfrentar las frustraciones y el fracaso. Muchas veces en los sistemas de aprendizaje en secundaria se recurre a la memorización y no se enseña el razonamiento, la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades de pensamiento más generales, lógicas y analíticas (Venezia & Jaeger, 2013).

Otra manera en que se da esta falta de articulación, es la falta de compromiso de las instituciones de educación superior, en informar y atraer a los estudiantes con mayor talento a las carreras adecuadas para ellos y no sólo aceptar la segregación que el sistema hace de los alumnos, que no es necesariamente dada por los talentos. Este fenómeno se reconoce en universidades europeas, como por ejemplo en el caso de la Universidad Sciences Po, (Gil & Bachs, 2011), en el caso francés, pero también en el caso de universidades norteamericanas, como describen Venezia & Jaeger (2013).

También se da esta falta de articulación en Chile, en las barreras innecesarias que existen en el sistema educacional, que impiden que algunos alumnos pasen de la educación técnica a la educación superior; existen pocas vías para que estos alumnos avancen dentro del sistema terciario. En concreto, es difícil trasladarse desde una formación técnica a un

estudio universitario en la misma disciplina, sin tener que volver a empezar todo desde un principio (OCDE, 2009).

2.3 Falta de información adecuada para tomar decisiones sobre las carreras e instituciones pertinentes a cada uno

Otro factor que la literatura describe es la falta de información adecuada que poseen los alumnos de sectores vulnerables para tomar la decisión sobre la carrera a postular y la universidad adecuada para ellos. Las fuentes de información que suelen manejar los estudiantes para tomar la decisión de sus estudios de nivel superior son: la familia, el internet y la escuela (Bell, Rowan-Kenyon y Perna, 2009)

Según Bell et al (2009), en el caso de los estudiantes con mayores recursos, gran parte de la información proviene del consejo de sus padres que en general poseen estudios universitarios. En el caso de los estudiantes de sectores vulnerables, como los padres no poseen mucha información, los estudiantes poseen poca orientación de los adultos y compañeros. En este caso los padres confían mucho más en la información que les da la escuela, pero esta información es mínima. Por lo tanto, los alumnos de mejor nivel socioeconómico tienen mejor acceso a información sobre las carreras adecuadas para ellos, los establecimientos más adecuados a su situación y el acceso a financiamiento.

Bell et al (2009) identifican que los predictores más importantes a nivel estudiantil de la matrícula universitaria son: la preparación académica y el logro, los recursos, el conocimiento e información acerca de la universidad y el apoyo de la familia. Por esto es muy importante el papel de orientación universitaria que debe hacer el orientador vocacional. En el caso norteamericano, este factor está influenciado por la relación del estudiante con los agentes institucionales, pues es muy fácil pasar desapercibido si el estudiante no tiene la iniciativa de pedir consejo. Y también es muy importante el papel de las universidades para acercarse a las escuelas secundarias a proveer de información a los estudiantes.

En este mismo artículo, se identifica que en muchas escuelas faltan mecanismos consistentes para canalizar la información acerca de la amplitud de las oportunidades

educativas disponibles, de la disponibilidad de ayuda financiera y de cómo acceder a ellas. La información no se recibe como un esfuerzo sistemático por llegar a todos los estudiantes.

En el caso de la Universidad Sciences Po, se han identificado tres obstáculos que tienen los alumnos de sectores vulnerables para seguir estudios largos y selectivos (Gil & Bach, 2011).

El primero es financiero. Se suele tratar de familias numerosas, de más de seis hijos, con una renta mensual inferior a los mil euros al mes. Es imposible para ellos costear los estudios largos de uno de los hijos, además de los otros costos asociados a los estudios.

El segundo es la falta de información personalizada. No es fácil que dentro de sus familias alguien les explique los beneficios de estudiar en Sciences Po, como por ejemplo sobre las posibilidades de trabajo.

El tercer obstáculo es la autocensura que proviene del alumno, de la familia, de los docentes y de los mismos asesores educacionales. Se piensa que ante la alta cesantía, es mejor que estudien carreras más cortas en áreas donde hay más demanda de trabajo.

2.4 Necesidad de influir en las expectativas de los estudiantes

Otro factor que se desprende de la revisión bibliográfica y que es relevante en el diseño de PACE, es la necesidad de influir en las expectativas del joven con talento perteneciente a sector vulnerable. Los programas de inclusión buscan motivar a estos estudiantes para que pongan su mirada en los estudios universitarios (Domina, 2009). Las aspiraciones educativas de los estudiantes es el eslabón clave que permite cruzar el abismo que se genera por el origen social y el nivel educativo que se puede alcanzar según las propias capacidades (Morgan 2005, citado en Domina 2009).

El estudio de Domina plantea que los programas que buscan un efecto amplio en toda la escuela al ofrecer servicios al alcance de todos los estudiantes, tienen mayor efecto que

los programas tradicionales que se focalizan en un pequeño grupo de estudiantes objetivos.

Hay otros estudios, como Guerra (2008 y 2013), en sus tesis para Magíster y Doctorado en psicología en la Universidad Católica de Chile, que profundiza en la necesidad de influir en las creencias o expectativas de los profesores para mejorar las prácticas en el aula y por lo tanto en los aprendizajes escolares de los alumnos.

2.5 Necesidad de influir en los profesores:

En el caso chileno, la experiencia de trabajo en escuelas vulnerables, muestra que no sólo es importante influir en las expectativas de los alumnos sobre sí mismos, sino en las expectativas que los demás actores de la comunidad escolar tienen sobre el desempeño de los alumnos, como los sostenedores, directores, orientadores vocacionales, familia, pero también la de los profesores.

Sobre la realidad chilena, Dávila, Ghiardo y Medrano (2015) mencionan en su estudio “Los Desheredados”, que la imagen de los profesores sobre sus estudiantes, en cuanto al tipo de alumnos con el cual trabajan, los profesores expresan que sólo una minoría (10,3%) de sus alumnos pueden calificarse como que aprenden fácilmente, y la gran mayoría (89,7%) *tienen dificultades para aprender*, divididos entre quienes tienen algunas dificultades (58,6%) y los que tienen muchas dificultades para aprender (31,1%). Además perciben que el sistema de *educación municipal estaría en condiciones de proporcionar una buena educación, pero con otro tipo de alumno*.

En un artículo publicado en el apartado Educación del periódico La Tercera, del 27 de junio del 2010, se menciona los resultados de un estudio de Meneses (2006), donde se encontró que los docentes tienen pocas esperanzas en los jóvenes, en todos los estratos sociales: ellos creen que sólo el 44% de sus alumnos llegará a la educación superior, pero en realidad lo hace el 57%, y esta diferencia es más acentuada en establecimientos municipales. Esta cifra preocupa por la influencia que tienen los docentes en el rendimiento de los alumnos.

El mismo artículo cita que entre los alumnos vulnerables, la situación es más crítica, porque su contexto hace que las expectativas de los maestros sean más bajas. "Los profesores ven que en las familias de estos chicos hay mucho conflicto, lo que los hace creer que no hay nada que puedan hacer para ayudarlos", dice Isidora Mena, de Valoras UC.

Por este motivo, uno de los fundamentos de PACE es influir en las expectativas de los profesores y demás actores de la comunidad escolar.

Sin embargo, no sólo las expectativas del profesor son importantes, sino que su acción es fundamental. PACE busca apoyar la labor del profesor a través de la acción de los facilitadores en los talleres de nivelación académica. En algunos casos se hace a través de una capacitación quincenal y en otros a través de la co-docencia (acompañamiento en la preparación, implementación y evaluación de la clase).

Dávila, Ghiardo y Medrano (2005), mencionan en su estudio Los Desheredados, que teniendo en consideración la alta valoración y evaluación que poseen los docentes sobre el sistema municipal de educación, desde su opinión, las mejoras en la calidad de la educación municipal, como aspecto más importante, deben contemplar en primer lugar las condiciones laborales de los profesores (57,5%), expresadas en incentivos salariales y carga horaria. En menor medida (18,3%) esta mejora en la calidad de la educación municipal debiera asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6 Algunas experiencias de Programas de Inclusión

Conscientes de la realidad nacional, se han realizado varias iniciativas buscando paliar las carencias del sistema educacional chileno. En Fundamentos PACE (2014), se describen los principales Programas que han participado en este proceso.

El Propedéutico Unesco es un programa de acceso directo a la Educación Superior. Consiste en un curso a nivel de 4to medio para estudiantes con notas de enseñanza media en el 5% superior; quienes lo aprueban, son eximidos de los resultados de la PSU, aunque deben rendirla.

Desde el año 2007, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) ofreció estos cupos especiales en el programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades a estudiantes egresados de cinco establecimientos en extremo vulnerables. Desde el 2009 estos propedéuticos Unesco se expandieron a otras 14 universidades: Cardenal Silva Henríquez (2009), Alberto Hurtado (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Metropolitana Ciencias de la Educación (2010), Católica del Norte, sede Coquimbo (2010) y sede Antofagasta (2013), de Tarapacá (2011), de Antofagasta (2013), Católica de Temuco (2011), de Viña del Mar (2012), de Los Lagos, sede Puerto Montt (2012), Austral, sede Coihaique (2012), Católica de la Santísima Concepción (2013), de Valparaíso (2013), Técnica Federico Santa María (2013) y de Magallanes (2013).

En Fundamentos Pace (2014), se describe también el programa de Talento e Inclusión de la Universidad Católica, que comenzó a aplicarse desde 2011. En este programa son admitidos estudiantes del 10% superior según el ranking de notas, que quedan en las listas de espera, son vacantes adicionales a los Cupos Supernumerarios. En tres años este programa creció desde una a 16 carreras. La Universidad de Chile también cuenta con el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPPE) desde el año 2011, que considera el rendimiento académico en contexto. Estos dos Programas no son de acceso directo, sin embargo son un aporte significativo a la investigación e implementación de programas de inclusión a la educación superior.

La Universidad Diego Portales creó su programa de Equidad en el año 2012. Contempla vacantes especiales para estudiantes con talento académico en contexto.

En 2013 la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, fundó la Escuela de Desarrollo de Talentos que ofrece una nivelación para la rendición de la PSU en lenguaje y matemáticas. La Universidad de Concepción ofrece desde el 2013 el programa de Formación propedéutica. INACAP y el CFT San Agustín ofrecen también Programas Propedéuticos. Estos cuatro Programas tienen en común que contemplan clases los días sábados durante tercer y cuarto año de educación media en recintos institucionales (Fundamentos PACE, 2014).

En Estados Unidos, en el estado de Texas, desde el año 1996 los estudiantes que finalizan enseñanza secundaria con notas en el 10% superior del ranking “estudiantes Top10%” ingresan directamente a las universidades públicas estatales. Son eximidos de los resultados en la prueba de ingreso (SAT), porque se considera que ya han demostrado su potencial académico. En el Estado de California accede directamente el Top4%. Las tasas de retención y graduación de los estudiantes con alto desempeño académico en contexto son significativamente superiores a las de sus pares con inferiores rendimiento en contexto (The Office of Admissions, The University of Texas at Austin, 2011, en Fundamentos PACE 2014).

Capítulo 3

Objetivo del proyecto de grado

El Objetivo de este proyecto de grado es evaluar el área de los facilitadores de PACE, por ser un área que no fue abarcada por la evaluación oficial del Ministerio de Educación (Mineduc) sobre PACE.

Como ya se mencionó, facilitadores son los profesionales que trabajan en la universidad apoyando a los colegios en las capacitaciones de sus alumnos en el área académica (Lenguaje y Matemáticas) y en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Gestión Personal).

Ha sido necesario coordinarse con el Mineduc, con el fin de colaborar con la evaluación que ellos mismos han implementado y no duplicar esfuerzos ni saturar de mediciones a los mismos actores. La evaluación se realizó al final del año y tuvo como relevancia ser un insumo para la toma de decisiones de la implementación definitiva del Programa.

Para realizar la evaluación, se ha recogido información a través de cuestionarios y entrevistas, por medio de las cuáles se ha buscado información sobre el cumplimiento de los objetivos del programa.

A partir de la información obtenida, se identificaron como objetivos generales los siguientes:

- Incluir al 15% de jóvenes de mejor rendimiento escolar de colegios de zona vulnerable, en la educación superior.
- Al 85% restante, ayudarles a aumentar sus perspectivas de vida.

Los objetivos específicos serían:

- Preparar a los alumnos a través de la nivelación académica (Lenguaje y Matemáticas) y del desarrollo de habilidades socioemocionales (Gestión Personal), que les permitan una mejor perspectiva de vida y continuar en los estudios superiores hasta titularse.
- Mejorar las expectativas escolares de todos los alumnos.
- Detectar los talentos e intereses de todos los alumnos.

- Aumentar las expectativas sobre la proyección escolar de los alumnos de parte de otros actores de la escuela, como directores, profesores, padres de familia y orientadores vocacionales.

A su vez, los coordinadores generales de PACE solicitaron a esta evaluación, obtener información sobre las otras áreas de interés, mencionadas en el capítulo anterior, que a saber son:

- la vinculación de los facilitadores con el programa, sobre todo través del conocimiento de los objetivos de programa, del conocimiento de las otras áreas y verificar si hay convergencia de los talleres que imparte cada área con los objetivos generales de PACE.
- la percepción de los facilitadores, sobre la implementación del programa. Obtener información sobre la opinión de ellos al trabajar con todos y no sólo con los alumnos de mayor talento o más interesados.
- la percepción de los facilitadores sobre el cambio en las expectativas escolares de los alumnos.
- la percepción de los facilitadores sobre el cambio en las expectativas del rendimiento escolar del alumno de parte de otros actores, como directores, profesores, padres de familia y orientadores vocacionales.
- la coordinación entre las distintas áreas.
- la distinción de la educación técnica en el programa.
- si el programa se ha adaptado a las distintas realidades de los liceos y de las regiones.

Además, se buscó:

- Explorar dificultades y obstáculos.
- Dejar espacios donde recibir sugerencias para mejorar.

Capítulo 4

Modelo lógico

Al iniciar la investigación, se definió el siguiente modelo lógico (figura 1), donde se plasma el modo en que interactúan las principales instituciones y actores que intervienen en el programa para lograr los objetivos que se proponen:

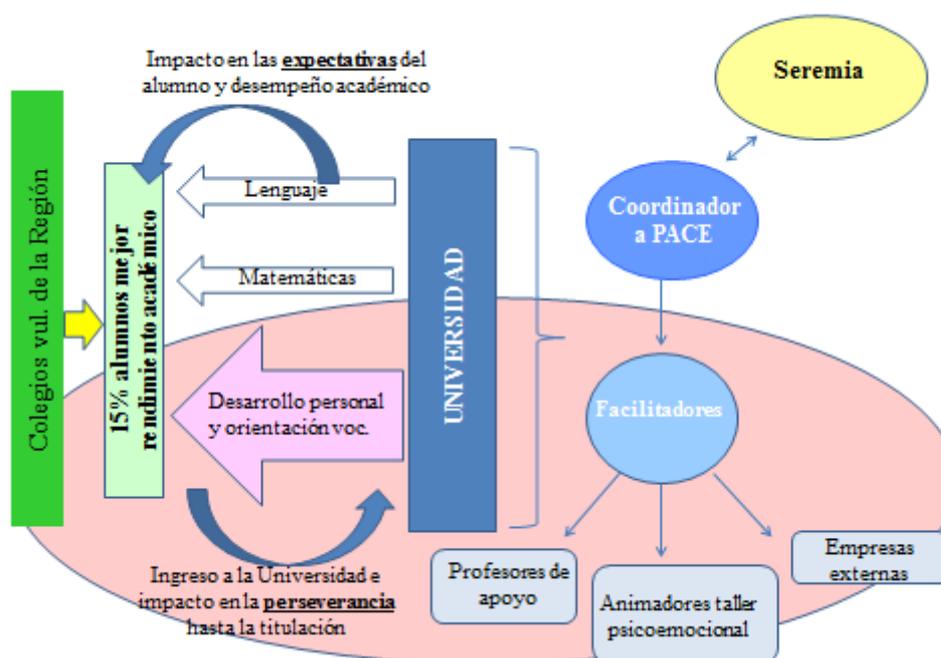


Figura 1. Modelo lógico inicial de PACE

El programa PACE se concibió como una política integral y sistémica, donde intervienen varias instituciones a modo de sistemas, que se presentan con un círculo ovalado. Se entiende como sistema porque son instituciones que contienen a su vez varios departamentos que intervienen en el proyecto, buscando una intervención integral entre distintas instancias.

La institución más grande es el Mineduc, que participa a través de las Seremías en cada Región, contactando a los directores de colegio y sostenedores. Además, están los Coordinadores generales de PACE, que son los que diseñan el programa, dirigen, evalúan, etc.

Las universidades apoyan con un departamento de PACE compuesto por un coordinador general, coordinadores para cada área (Lenguaje, Matemática y Gestión Personal), administrativos, facilitadores que son los profesores que pertenecen a la universidad pero que trabajan con los profesores de aula de los colegios y los alumnos. En algunas universidades, el área de Gestión Personal se ha delegado en consultoras externas.

El área sombreada de color rosado, muestra la zona que se concibió al inicio del estudio, que debía ser evaluada. Con el tiempo se comprendió que también se debía incluir el área académica de Lenguaje y Matemática.

El programa busca actuar sobre los alumnos, ofreciendo al 15% de mejor rendimiento escolar acceder gratis a los estudios superiores, sin considerar su puntaje en la PSU. Se busca además nivelar a los alumnos y prepararlos para la educación superior, de modo que se tenga una continuidad en los estudios superiores. Pero, también se busca incidir en el 85% restante de alumnos. Se quiere mejorar el desempeño académico de todos, detectar sus talentos, sus intereses, mejorar la perspectiva de proyecto de vida después del colegio (esta intervención sobre el 85% no está reflejada en este primer modelo lógico y es una de las fallas de comprensión que se tuvo al inicio).

Para lograr estos objetivos en los alumnos, se actúa sobre la comunidad escolar, que es un sistema compuesto por muchos actores. Para este programa se consideran especialmente relevante a los directores de colegio, los profesores, los orientadores vocacionales y los Padres de familia. Se busca actuar en estos actores para que ellos influyan en las expectativas escolares de los alumnos.

Con esta comprensión del programa (limitada por el poco tiempo disponible para madurar los conceptos) se diseñaron los instrumentos de evaluación: cuestionarios y entrevistas.

Es importante destacar que para respetar el anonimato de las universidades que participaron en este programa piloto, nos referiremos a ellas con el nombre de ciudades donde se encuentran, quedando especificadas de la siguiente manera: Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Santiago (que atendió Santiago y Rancagua) y Temuco.

Cada universidad ha seguido una metodología de trabajo diferente. De modo resumido, se pueden distinguir de la siguiente manera:

- Antofagasta: se establecieron las brechas entre el conocimiento de los alumnos y lo que deberían conocer para acceder a la universidad. Luego se ofreció una planificación al profesor de aula, que se revisaba una vez al mes y se les acompañaba en las sesiones semanales. Las sesiones de trabajo se realizaron en horario extraescolar. El área de Gestión Personal se abordó desde la misma universidad. Se tuvo que contratar a monitores para aplicar los talleres, pero ellos no fueron considerados en el estudio, sólo los psicólogos de la Universidad.
- Coquimbo: La metodología de trabajo en Lenguaje y Matemáticas es similar a la mencionada en Antofagasta. En este caso se explicita que el profesor facilitador de la universidad también interviene en el aula. El programa se presenta como voluntario al alumno, no es obligatorio. El coordinador de planificación y gestión se encarga del área de Gestión Personal y se contrató con una empresa externa que lleva a cabo los talleres.
- Valparaíso: En este caso, la metodología es más diversa. Cuentan con coordinadores de Matemática, Lenguaje y Gestión Personal pero no hay profesores facilitadores. En Lenguaje y Matemáticas, se les pidió a los coordinadores que estuvieran guiando las jornadas de trabajo docente que se realizaban los sábados cada quince días en la universidad. No se trabajó con profesores que intervinieran en el aula ni realizaran co-docencia. En Gestión Personal hubo dos psicólogos que trabajaron con los alumnos los sábados en habilidades socioemocionales y orientación vocacional.
- Santiago: Una misma universidad atendió las regiones Metropolitana (Santiago) y Bernardo O'Higgins, (Rancagüa). Trabajaron de modo similar a Antofagasta. Se cuenta con un coordinador general, un coordinador por área, los cuales están a cargo de los profesores que van a los colegios. Ellos trabajan de manera conjunta (co-docencia) con el profesor aula en la preparación de la clase, en la exposición

en aula y en la evaluación de la clase. El área de Gestión Personal depende de la misma universidad.

- Temuco: Es similar a Coquimbo. En las áreas académicas se trabaja conjuntamente con los profesores aula, pero el área Gestión Personal está delegada en una empresa externa.

Capítulo 5

Metodología

5.1 Enfoque Metodológico

Esta evaluación posee un enfoque metodológico múltiple. Por un lado, la metodología de trabajo fue identificar la teoría de acción del programa, que es el modelo lógico, donde se identifican los objetivos y las herramientas de acción para lograrlos.

Sin embargo, dado que es un programa Piloto y con pocos meses de implementación, la información se ha recogido a través de la opinión o percepción de los actores que participan del programa. En este sentido, es una evaluación centrada en la “valoración” de los facilitadores.

Sin embargo, predominantemente es una evaluación pragmática, porque se centra en el uso de la información, busca iluminar a los directores en sus decisiones para mejorar el diseño de una política pública y su implementación.

Como es pragmática, es una evaluación muy dialogante, incluyente, se buscó el acercamiento cordial de todos los actores y se dio espacio a recibir sus opiniones.

Se escogieron instrumentos de medición mixtos: cuestionario (método cuantitativo) y entrevistas (método cualitativo).

5.2 Participantes

Se buscó llegar a todos los facilitadores del programa. Para esto, se contactó a los Coordinadores Locales de PACE (de cada universidad). Este contacto se tuvo vía mail y por teléfono, con una previa introducción del Mineduc. En el caso de Santiago, se tuvo el contacto presencial con los coordinadores de área.

5.3 Instrumentos:

Se elaboraron dos instrumentos, un cuestionario (ver anexo) y una entrevista (ver anexo). Con los cuestionarios, se abarcó al 74% de la población (73 cuestionarios sobre un total de población de 98 personas).

En la tabla 5.1 se muestra el número total de cuestionarios que se contestaron por universidad y en la tabla 5.2 el número total de facilitadores registrados en cada universidad:

Tabla 5.1 Número total de cuestionarios

	<i>Antofagasta</i>	<i>Coquimbo</i>	<i>Valparaíso</i>	<i>Santiago</i>	<i>Temuco</i>	<i>Total</i>
Lenguaje	3	5	1	4	9	22
Matemáticas	2	8	0	2	4	16
Gestión personal	3	4	1	11	16	35
Total	8	17	2	17	29	73

Tabla 5.2 Número de facilitadores

	<i>Antofagasta</i>	<i>Coquimbo</i>	<i>Valparaíso</i>	<i>Santiago</i>	<i>Temuco</i>	<i>Total</i>
Coordinador general	1	1	1	1	1	5
Coordinador área lenguaje	1	1	1	1	1	5
Profesores facilitadores de lenguaje	2	5	0	2	11	20
Coordinador área matemáticas	1	1	1	1	1	5
Profesores facilitadores de matemáticas	3	6	0	5	7	21
Coordinador área Gestión personal (y planificación en algunos casos)	1	1	1	1	1	5
**Psicólogos o animadores de gestión personal	3	3	2	13	16	37
Total	12	18	6	24	38	98
% de la muestra sobre el total de la población	67%	94%	33%	71%	76%	74%

Nota: En Antofagasta se contrataron 10 monitores para atender los colegios, más cuatro psicólogos de la universidad. Se consideraron sólo los 4 de la universidad (3 más el coordinador).

En algunas universidades se cuenta también con coordinadores de finanzas, de planificación, de logística y comunicación, pero no se les consideró en el estudio.

El cuestionario se diseñó a través de la información obtenida de las conversaciones que se tuvieron con los Coordinadores Generales de PACE y del material obtenido por la evaluación general que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizó a los otros actores del Programa.

Sobre la validación del cuestionario, no hubo marcha blanca por falta de tiempo y de recursos. La validación se buscó a través del visto bueno de los Coordinadores Generales de PACE, de algunos Coordinadores Locales y de la profesora guía, además de la validación que da el estar basado en el cuestionario de la evaluación oficial que el PNUD realizó a los demás actores de PACE.

5.4 Procedimiento:

Una característica importante de la evaluación es la limitación de tiempo (se inició en octubre, a un mes y medio del término del año escolar), la época de cúmulo de trabajo de los actores a quienes había que evaluar, la distancia de las ciudades y el no contar con recursos económicos para hacerla.

Por este motivo la manera de proceder fue pedirles a cada universidad que a través de los Coordinadores de Área (Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal), se les hiciera llegar los cuestionarios a sus respectivos facilitadores.

Además, a los Coordinadores Locales se les solicitó escoger a dos Coordinadores de Área y dos profesores facilitadores para las entrevistas de forma aleatoria, de modo que se recogiera información de las tres áreas y tanto desde las coordinaciones como del terreno.

Por ser un programa piloto y por ser ésta la primera evaluación del programa, una de las dificultades que se tuvo fue definir lo que es un “facilitador”, que en esencia son los profesionales que perteneciendo a la universidad, coordinan o llevan a cabo los talleres en los colegios, ya sea a los profesores o a los alumnos directamente. También se incluyen como facilitadores, las empresas externas contratadas por las universidades para los talleres de Gestión Personal, que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales en los alumnos.

La dificultad se dio sobretodo en el caso de Gestión Personal, porque hay distintos matices de personal contratado y por desconocimiento de estos detalles, quedó a criterio del coordinador local a quienes enviar el cuestionario.

En Antofagasta, el cuestionario se envió a los monitores (psicólogos) que trabajan directamente en la Universidad, que son tres, y no a otros diez profesionales que se contrataron de forma extra para apoyar en los talleres en los colegios.

En el caso de Coquimbo, el área de Gestión Personal fue operada por una empresa externa y se les envió a los monitores de ésta.

En Valparaíso, Gestión Personal fue llevada por profesionales de la universidad y el cuestionario fue contestado sólo por la coordinadora de Gestión Personal.

En Santiago, Gestión Personal fue llevado por profesionales y colaboradores de la universidad y se les envió el cuestionario a todos ellos.

En Temuco, Gestión Personal fue llevada por una empresa externa y se les envió los cuestionarios a todos los monitores de ésta.

Los cuestionarios que se aplicaron fueron preguntas de percepción con escalas Likert (ver anexo). A cada pregunta corresponde una respuesta de valoración que va desde: “mala”, “regular”, “buena”, o “excelente”; o bien “nada”, “poco”, “bastante” o “todo”. En ambos casos la valoración va de 1 a 4 puntos. Se sumó la puntuación total del ítem de todas las encuestas. Este resultado se dividió por el máximo de puntaje que se podría obtener y se obtuvo el resultado en porcentaje, según la siguiente función:

$$f(x) = \sum_{n=1}^{\infty} x_n / (N * 4)$$

Siendo $\sum_{n=1}^{\infty} x_n$ la sumatoria del puntaje de los cuestionarios correspondientes al universo que se está considerando (total, por universidad, por área); N el número total de cuestionarios y 4 es la valoración máxima que se le puede dar.

Este puntaje es un porcentaje, al que se le puede dar la siguiente valoración:

Tabla 5.3 Interpretación de valoración de los cuestionarios

Grados de Valoración:	<i>Malo</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Resultado de puntaje total:	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%
Interpretación final:	No aprobado		Aprobado	

Es decir, un resultado inferior al 25% es considerado como malo, uno entre 26 y 50% es considerado regular, y en ambos casos se está dentro de una zona de no aprobación; una puntuación entre 51 y 75% es bueno, y entre 76 y 100% es excelente valoración, ambos resultados están dentro del rango de aprobación.

Si bien la mayoría de las preguntas fueron redactadas de modo cerrado para medir percepciones sobre los temas ya descritos anteriormente, en el cuestionario se plantearon dos ítems abiertos para recoger comentarios o cualquier opinión que se quisiera expresar sobre el programa (ver cuestionario en el anexo).

Las preguntas de las entrevistas (ver en el anexo), se hicieron buscando obtener información sobre el cumplimiento de los objetivos generales y específicos del programa y para verificar si se cumplía el modelo lógico planteado al inicio de la investigación. Se buscó redactar preguntas para obtener información más específica que la obtenida por los cuestionarios y se dejó una pregunta abierta al final para recoger cualquier comentario o sugerencia acerca del programa.

Las entrevistas se realizaron de forma presencial en Santiago y vía Skype o por teléfono en las demás universidades. Fueron transcritas por cinco personas y se codificaron con el software Atlas.ti versión 7.1.4. Para ello se identificaron los códigos de los principales temas que se querían evaluar:

- objetivos generales y específicos: mejorar el rendimiento escolar, detectar talentos e intereses de los alumnos, mejorar la perspectiva de vida de los alumnos, nivelar académicamente mejorando los métodos de enseñanza, desarrollo de habilidades socioemocionales, aumentar las expectativas escolares de los alumnos, el cambio en las expectativas de los otros actores de la comunidad escolar.

- otras áreas que deseaban ser evaluadas: alineación del taller con los objetivos de PACE, coordinación de las áreas, impacto del programa al trabajar con todos los alumnos y no sólo con los de mejor rendimiento, distinción de la educación técnica, etc.

- temas relacionados con la situación de los profesores: motivación, capacitación, necesidad de instalar prácticas pedagógicas, acercar al profesor de colegio a la universidad, además de sugerencias, amenazas y aspectos a tomar en cuenta.

Como técnica del análisis cualitativo, la codificación permite realizar un análisis de los datos de la entrevista de manera sistematizada (Leech & Onwuegbuzie, 2011). Por

ejemplo, permitió comparar el contenido de los mismos conceptos en diferentes entrevistas, analizar el número de veces que dichos conceptos fueron mencionados, rescatar la cita textual de la entrevista, etc.

La lista de códigos que se identificó se puede consultar en el anexo así como el resultado de la codificación.

5.5 Aspectos éticos de la evaluación:

Hay varios aspectos éticos que se consideraron en el trabajo. Se hizo un esfuerzo por mantener el anonimato de las universidades implicadas, aunque hubiera que forzar un poco la redacción del texto y lo mismo con el anonimato de la identidad de las personas que emitieron comentarios. Si bien los Coordinadores Generales de PACE esperaban más información sobre la gestión de cada universidad, se buscó no emitir juicios sobre instituciones sin tener información objetiva para hacerlo.

Al mismo tiempo, hay situaciones que se quisieron comunicar, porque expresan información sobre la gestión de las universidades. Es el caso de la dificultad de conseguir información en Valparaíso, como también la facilidad de trabajar con el personal de Coquimbo. Ambos hechos expresan indirectamente una realidad del trabajo de ambas universidades y otorgan información para los Coordinadores generales de PACE.

Al ser una evaluación interna, se consideró como parte del proceso el pedirles información a los actores, pues se actuó como mandantes del Mineduc. No se pidió consentimiento en la participación ni se firmó un contrato de confidencialidad. Sin embargo, se reconoce al momento de presentar el proyecto de grado se especificó que esto sí debió hacerse.

Capítulo 6

Resultados: Análisis de los cuestionarios

Para ordenar el análisis de los resultados, se entregará la información que se desprende de los cuestionarios y luego la que se desprende de las entrevistas. Comenzando el análisis desde lo más general a lo más particular, se abordará primero los datos generales de percepción que arrojaron los cuestionarios, según las distintas áreas: Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal (Tabla 6.1 Cuadro comparativo por áreas). Los porcentajes reportados son los correspondientes a la valoración de la escala Likert explicados en la Tabla 5.3. Es decir, se sumó el total de puntaje de cada ítem de todos los cuestionarios y se dividió por el puntaje máximo alcanzable para ese ítem. Esto da un porcentaje. Sobre 50% es un rango aprobado, bajo 50% es un rango desaprobado. Entre 50 y 75% es aprobación pero moderada, entre 76 y 100% es de alta aprobación.

Luego se abordará los resultados por universidad (Tabla 2). Se destaca en las tablas con color amarillo los valores máximos y con celeste los valores mínimos.

Tabla 6.1 Cuadro comparativo por áreas

Vinculación o conocimiento del programa	Percepción desde el área de Lenguaje	Percepción desde el área de Matemática	Percepción desde el área de Gestión Personal	Percepción general
Conocimiento de los objetivos de PACE	88%	80%	85%	86%
Conocimiento de la importancia del desarrollo de las áreas de lenguaje y matemáticas	95%	84%	76%	84%
Conocimiento de la importancia del área de apoyo socio emocional para los alumnos	88%	68%	93%	86%
Conocimiento de la importancia del área de orientación vocacional	88%	66%	86%	83%
Convergencia entre los objetivos de los talleres que imparto y los objetivos de PACE	90%	80%	88%	87%
Percepción sobre la implementación del programa	Percepción desde el área de Lenguaje	Percepción desde el área de Matemática	Percepción desde el área de Gestión Personal	Percepción general
<i>De quienes ya habían trabajado en un propedeutico</i>				
Valoración de PACE en el efecto positivo de las expectativas en los alumnos	82%	75%	65%	70%
Valoración de trabajar con todos los alumnos en vez de sólo un % de alumnos con mejores promedios	89%	100%	88%	85%
Opinión sobre el impacto del PACE en aquel grupo de estudiantes que tiene más bajas expectativas de estudio superior y más bajos resultados académicos	96%	75%	80%	81%
<i>De quienes no habían trabajado en un programa propedeutico</i>				
Tu percepción sobre el programa PACE es	77%	83%	83%	83%
Creés que hay un impacto en las expectativas (creencias) de los alumnos sobre su futuro profesional	83%	75%	83%	83%
Capacidades que está instalando el programa en los demás actores que componen la escuela	Percepción desde el área de Lenguaje	Percepción desde el área de Matemática	Percepción desde el área de Gestión Personal	Percepción general
Directores	78%	73%	79%	78%
Profesores	86%	84%	80%	84%
Padres de familia	73%	64%	66%	71%
Orientadores vocacionales	73%	73%	83%	79%
<i>Nota:</i>				
Los datos de máximo valor se resaltan con color:				
Los datos de mínimo valor se resaltan con color:				

Tabla 6.2 Cuadro comparativo por ciudades

Vinculación o conocimiento del programa	Antofagasta	Coquimbo	Valparaíso	Santiago	Temuco	Total
Conocimiento de los objetivos de PACE	88%	88%	75%	79%	91%	86%
Conocimiento de la importancia del desarrollo de las áreas de lenguaje y matemáticas	88%	90%	88%	81%	85%	84%
Conocimiento de la importancia del área de apoyo socio emocional para los alumnos	91%	85%	75%	90%	88%	86%
Conocimiento de la importancia del área de orientación vocacional	91%	82%	63%	90%	82%	83%
Convergencia entre los objetivos de los talleres que imparto y los objetivos de PACE	84%	88%	88%	79%	94%	87%
Percepción sobre la implementación del programa						
<i>De quienes ya habían trabajado en un propedeutico</i>						
	Antofagasta	Coquimbo	Valparaíso	Santiago	Temuco	Total
Valoración de PACE en el efecto positivo de las expectativas en los alumnos	100%	83%		58%	79%	70%
Valoración de trabajar con todos los alumnos en vez de sólo un % de alumnos con mejores promedios	100%	67%		85%	92%	85%
Opinión sobre el impacto del PACE en aquel grupo de estudiantes que tiene más bajas expectativas de estudio superior y más bajos resultados académicos	75%	75%		80%	88%	81%
<i>De quienes no habían trabajado en un programa propedeutico o de inclusión</i>						
	Antofagasta	Coquimbo	Valparaíso	Santiago	Temuco	Total
Tu percepción sobre el programa PACE es	79%	88%	75%	93%	84%	83%
Crees que hay un impacto en las expectativas (creencias) de los alumnos sobre su futuro profesional	86%	80%	50%	86%	90%	83%
Capacidades que está instalando el programa en los adultos que componen la escuela						
	Antofagasta	Coquimbo	Valparaíso	Santiago	Temuco	Total
Directores	78%	74%	50%	78%	87%	78%
Profesores	81%	87%	63%	81%	88%	84%
Padres de familia	69%	72%	63%	85%	64%	71%
Orientadores vocacionales	81%	76%	50%	84%	81%	79%

Nota:

Los datos de máximo valor se resaltan con color:



Los datos de mínimo valor se resaltan con color:



6.1 Vinculación o conocimiento del programa

Viendo el cuadro comparativo por áreas (Tabla 6.1), se observa una alta percepción de parte de los encuestados, de todos los conceptos que se querían consultar: conocimiento de los objetivos de PACE (86%), conocimiento de la importancia del desarrollo del áreas académica (Lenguaje y Matemáticas) (84%), así como del desarrollo socio emocional de los alumnos (86%) y también de la percepción de convergencia entre los objetivos de los talleres que se imparten y los objetivos de PACE (87%). Sólo la percepción de la importancia del área de orientación vocacional es un poco más baja (83%), pero todas estas apreciaciones están en un rango alto de valoración.

Sin embargo, al observar separadamente por áreas (Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal), hay un énfasis distinto según las áreas. Los profesionales del área de Lenguaje tiene una percepción clara y alta de la importancia del área académica y una valoración similar del conocimiento de los objetivos del PACE, del conocimiento del área de desarrollo socio emocional de los alumnos y del conocimiento de la importancia de área de orientación vocacional, cada una con un 88% de valoración (escala de percepción que va del 0 al 100). Sus percepciones parecen ser moderadas e integradoras de los elementos cognitivos y emocionales del aprendizaje, y manifiestan una alta vinculación con el programa al percibir que presentan un conocimiento alto, tanto del programa general como de las otras áreas. En cambio, el área de Matemáticas, si bien valora altamente el área académica (85%), no presenta una alta valoración por el área socioemocional (67%) y por el área de orientación vocacional (65%).

Esta observación puede ser un detalle importante al momento de buscar el trabajo convergente entre las distintas áreas; informa que es necesario tener una especial mirada y motivación con los profesionales del área de matemáticas, y permite valorar la moderación y vinculación por el programa que presentan los profesores del área de Lenguaje.

Por otro lado, los profesionales del área de Gestión Personal presentan una alta valoración por el área de desarrollo socioemocional (93%) y una menor valoración por el área académica (76%).

Se puede concluir que a nivel general, los facilitadores tienen una alta vinculación con el programa, creen conocer los objetivos del PACE, la importancia del desarrollo de las áreas académicas (Lenguaje y Matemáticas), del área socioemocional, del área de orientación vocacional y piensan que su trabajo está en convergencia con los objetivos del PACE.

6.2 Percepción sobre la implementación del programa

Sobre la percepción de la implementación del programa, los facilitadores que habían trabajado anteriormente en un propedéutico (que son un 28% del total), presentan una valoración alta (85%) sobre lo positivo de trabajar con todos los alumnos y no solo con un porcentaje de los mejores alumnos, como los propedéuticos anteriores. Sin embargo, se reconocen claramente las dificultades que implica trabajar con todos.

También hay una alta valoración (81%) del efecto de PACE sobre los alumnos que tienen bajas expectativas de estudio superior y más bajos resultados académicos.

La valoración del efecto de PACE sobre las expectativas no es tan alta (70%). Hay varios comentarios en los cuestionarios sobre el poco tiempo de trabajo en el programa como para ver grandes efectos.

Quienes más valoran el efecto en las expectativas de los alumnos son los facilitadores de lenguaje (82%). Los comentarios escritos en los cuestionarios en general son positivos, pero sí se menciona que es muy pronto para observar el efecto en las expectativas y se hace notar el efecto negativo que ha tenido el paro de los profesores en la implementación del programa:

Debido a las movilizaciones de los profesores municipales y la gran cantidad de semanas donde fueron suspendidas las actividades académicas, no se logró un mejor impacto sobre los alumnos, pero sin lugar a duda abrió las puertas para un cambio de mentalidad frente a la posibilidad de acceder a la educación superior.

Se puede concluir que hay una alta valoración por trabajar con todos los alumnos y una alta percepción del impacto en los alumnos con menos expectativas escolares. Pero el poco tiempo de trabajo no permite visualizar un gran efecto en el cambio de expectativas de los alumnos en general.

Quienes no han trabajado antes en un propedéutico, que son la mayoría de los facilitadores (72%), poseen una alta valoración sobre el programa PACE (84%) y sobre el impacto en las expectativas de los alumnos sobre su futuro profesional (83%).

Esta valoración de trabajar con todos los alumnos es coherente con los estudios señalados en la revisión de la literatura, sobre todo los mencionados por Domina (2013), que señalan que programas que buscan un efecto amplio en toda la escuela, tienen mayor efecto que los programas tradicionales que se focalizan en un equipo de estudiantes objetivos.

6.3 Capacidades que está instalando el programa en los adultos que componen la escuela

Sobre las capacidades que está instalando el programa en los adultos que componen la escuela, los actores que aparecen como más influenciados positivamente para generar el cambio de expectativas sobre los alumnos son los profesores (84%). Le siguen los orientadores vocacionales (79%), luego directores (78%) y padres de familia (71%).

Si se desglosa por área, Lenguaje y Matemática tienen la misma apreciación sobre los actores que más están siendo influenciados en la escuela, más allá de los alumnos: los profesores. Y sobre los que menos: los padres de familia.

Llama la atención que los profesionales del área de Gestión Personal ven un efecto importante en las expectativas de los orientadores vocacionales, influidos quizás por el trabajo de algunos monitores con los orientadores vocacionales.

Si analizamos por regiones, el resultado es muy similar. Sólo Santiago da una apreciación de mayor impacto en los padres de familia y los orientadores vocacionales que en los profesores.

6.4 Análisis por universidad (Tabla 6.2)

Incluiremos un análisis por universidad para comprender si hay diferencias notables en el modelo de trabajo que ha seguido cada una:

- Antofagasta: presenta una valoración muy alta y homogénea en cada área: 91% para conocimiento del área socioemocional y orientación vocacional, 88% para conocimiento de los objetivos de PACE y conocimiento de la importancia del desarrollo del área académica y 84% para convergencia de los objetivos de sus respectivas áreas con los objetivos de PACE.

Sobre la percepción de quienes ya habían trabajado en propedéutico, Antofagasta es la universidad que muestra una mayor valoración del efecto positivo de PACE en las expectativas de los alumnos con un 100%. La misma valoración de 100% se obtiene para el hecho de trabajar con todos los alumnos en vez de sólo con un porcentaje de los mejores alumnos.

Por otro lado, llama la atención que la percepción de cambio en las expectativas de los alumnos es alta, del 100% para facilitadores que habían participado antes en un propedéutico y 75% para quienes lo hacen por primera vez.

En quienes no habían trabajado antes en un propedéutico, la percepción sobre el programa es 79% de aprobación. Y sobre el impacto en las expectativas de los alumnos sobre su futuro escolar, es del 86%.

Sobre el impacto en los adultos que componen la escuela, el impacto más alto se piensa que es en los profesores y orientadores vocacionales (81%) y quienes menos se ven impactado son los padres de familia (69%).

- Coquimbo: en esta universidad lo que más resalta es lo fácil que fue acceder a la información y trabajar con ellos, tanto para los cuestionarios como para las entrevistas.

En cuanto a los cuestionarios, la información que entrega es similar a Antofagasta. Presenta una alta valoración por lo académico y menos valoración o conocimiento del área de orientación vocacional. Tienen una alta vinculación con el programa, dicen

conocerlos objetivos del mismo (88%), creen que hay convergencia de los talleres que imparten con los objetivos del programa (88%). Valoran el efecto positivo de éste en las expectativas de los alumnos (83%); sin embargo, no valoran tanto el trabajo con todos los alumnos en vez de trabajar con sólo los de mayor interés o mayor talento (67%). Y también piensan que los actores a quienes más impacta el cambio de expectativas es a profesores (87%) y a los que menos es a padres de familia (72%).

-Valparaíso: Fue muy difícil acceder a la información, tanto para cuestionarios (se lograron sólo dos), como para las entrevistas (se tuvieron las cuatro). Lo que se desprende de esta investigación, es que el programa se ha implementado con mucha dificultad y hubo poca información hacia los alumnos, padres de familia y profesores, quienes tenían muchas dudas básicas sobre el programa.

De los dos cuestionarios que se obtuvieron, se refleja que hay poco conocimiento de los facilitadores acerca de la importancia del área de orientación vocacional (63%), de los objetivos de PACE (75%) y de la importancia del área de desarrollo socioemocional de los alumnos (75%). Estas percepciones están dentro del área de aprobación, pero en el límite y con un nivel bajo en comparación con la demás ciudades.

Sobre la percepción de la implementación del programa, está en 75%, lo cual equivale a “bueno”. La pregunta pertinente sería porqué la apreciación no es “excelente”, como en todas las demás ciudades. También el impacto en las expectativas escolares de los alumnos es bajo, 50%, en el límite de no tener aprobación y estar en la categoría de “regular”.

- Santiago: en el análisis general de los cuestionarios, llama la atención un menor conocimiento de los objetivos de PACE (79%) que en otras universidades y también una menor convergencia entre los talleres de la propia área con los objetivos generales de PACE (79%). También resalta que el área académica no tenga tanta valoración (81%) en comparación con el área socioemocional (90%).

Hay también poca valoración por el efecto positivo en las expectativas de los alumnos (58%) en los profesores que habían participado de un propedéutico, probablemente debido a las pocas sesiones de trabajo.

En los facilitadores que por primera vez participan de un programa de inclusión, hay una alta percepción de valoración hacia el programa (93%) y se piensa que hay un impacto en las expectativas escolares de los alumnos (86%).

Sobre el efecto en las expectativas de los otros actores de la escuela, se piensa que los más impactados son los padres de familia (85%), seguidos de los orientadores vocacionales (84%), los profesores (81%) y los directores (84%). Puede que influya el que la mayor cantidad de cuestionarios proviene del área de Gestión Personal y ellos trabajaron con los orientadores vocacionales y con los padres de familia. Revisando la información no se encuentra un motivo específico para esto, pero se comparte la opinión de un encuestado del área de Gestión Personal:

En cuanto al impacto que puede tener en los adultos, los que más se ven involucrados con los estudiantes son los apoderados y orientadores vocacionales, ya que son ellos los que están acompañándolos en este proceso y son los que les dan todo el apoyo a sus estudiantes.

- Temuco: el área más valorada es la convergencia con los objetivos de PACE (94%) y el de menor valoración es el área de orientación vocacional (82%). Varios encuestados del área de Gestión Personal señalan que no trabajaron con el área de orientación vocacional.

Sobresale también la percepción de alta convergencia de los propios talleres con los objetivos generales de PACE (94%).

Sobre la percepción de la implementación del programa, los profesores que han trabajado antes en un propedéutico valoran el trabajar con todos (92%), se ve un impacto positivo en las expectativas de los alumnos (79%) y también hay una opinión alta sobre el impacto en las expectativas de alumnos de menor rendimiento (88%).

Los adultos que más se ven impactados por el programa son los profesores (88%) y los que menos los padres de familia (64%).

Capítulo 7

Resultados: Análisis de las entrevistas

El resultado de las entrevistas ha sido más claro analizarlo por universidad, sin distinciones de los ítems de las preguntas, como sí se hizo en los cuestionarios. Para abreviar el análisis y hacer más simple su comprensión, se mencionarán aspectos que caracterizan el trabajo global de la universidad, si es que los hay, y luego se expondrán los códigos más mencionados en las entrevistas correspondientes a esa universidad. En algunos casos, se mencionarán temas poco comentados pero novedosos o importantes por su contenido.

7.1 Antofagasta

Tabla 7.1 Principales códigos Antofagasta

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
	InnovMetEns	5
	MejorarPerspVidaDpCol	4
Antofagasta	FaltadeProf	4
	IntervEspTP	4
	AumExpAlumn	4

En la tabla 7.1 se muestra los códigos más mencionados, que en cierta manera, manifiestan los temas importantes de esta universidad. Lo más mencionado es la innovación de los métodos de enseñanza (InnovMetEns=5) y el impacto que esto tiene en el rendimiento escolar:

Y justamente ese tipo de actividades fueron las que más causaron impacto en los niños; entonces yo creo que si pudiera cambiar algo, sería que fuera un poco más lúdica, que trabajaran más con el cuerpo, que no se desarrollaran las clases solamente en el aula, sino que también tuvieran la oportunidad de salir, de ir a otros lugares, de venir incluso hasta la universidad.

También se menciona la mejora que el programa está realizando en la perspectiva de vida de los alumnos después del colegio (MejPersVidaDpCol=4), como por ejemplo:

Acá los chicos dicen “no tengo interés en seguir estudiando, en estudios superiores, yo de aquí salgo y me voy a trabajar a la minera y gano mucho más que un profesor”, y pucha, ¿qué le vas a decir tú? No deja de tener razón, si es verdad, es lo que sucede... entonces para nosotros como equipo y también para los profesores ha sido un desafío trabajar para cambiar las expectativas de los chicos y decir “ok, si eso es lo que tú quieres ya, pero danos la oportunidad de mostrarte otra ventanita, en caso de que no te resulte”, porque el PACE, y es el lema que nosotros teníamos, o sea, el PACE no solamente es para que tú puedas entrar a la universidad o que tengas la oportunidad de entrar a la universidad, sino que es para la vida; todas las herramientas que nosotros les entregamos les van a servir para la vida, no sólo para entrar a la universidad.

También los entrevistados creen que hay un efecto positivo en las expectativas escolares del alumno (ExpAlumn=4). Se menciona el efecto positivo del programa en la motivación del alumno hacia los estudios superiores (MotivAlumnEstSup=3) y un poco menos se habla de la motivación hacia el rendimiento escolar (MotivAlumnRendEsc=1).

Se menciona la falta de profesores como un problema concreto de la región de Antofagasta (FaltadeProf=4).

En cuanto a la educación técnica, se reconoce la dificultad que se presenta porque los alumnos necesitan trabajar pronto para ayudar a sus familias (EdTP=2). Se reconoce también que necesitan una intervención especial que los nivele académicamente, ante un currículum diferente con menos matemáticas y más salidas a terreno (InterEspTP=4):

Ahí nos encontramos con estudiantes que primero no tienen ni siquiera en sus planes poder seguir estudiando; ellos están en un liceo técnico y sus expectativas son salir del de IV medio y salir a trabajar, incluso hay

algunos que ya trabajan; y claro, nos encontramos con eso, con liceos que funcionaron súper bien con nuestra metodología y otros que la verdad que no lo tomaron en cuenta. Yo creo que sí, que es un tema y que hay que trabajarlo.

Acercas de sugerencias, se menciona lo importante que es trabajar dentro de los horarios de los alumnos, porque ellos están sobrecargados de clases (SobrecargaHorariaAlumnos=4):

Las principales debilidades que se han encontrado hasta ahora es el tema del trabajo fuera de la jornada de clases, donde al principio, costaba que el niño quisiera quedarse. Ellos tenían una jornada por ejemplo de 8 de la mañana a 5 de la tarde, se tenían que quedar después de eso, algunos una hora, 45 minutos... eran 45 minutos extra.

7.2 Coquimbo

Tabla 7.2 Principales códigos Coquimbo

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
Coquimbo	InnovMetEns	10
	AumExpPadreFam	8
	CoordEntreAreas	8
	EdTP	7
	TrabajFuerHorClas	7
	MejorarPerspVidaDpCol	6

La tabla 7.2 muestra que el código más mencionado es la innovación en los métodos de enseñanza (InnovMetEns=10):

Los profesores tienen que capacitarse, perfeccionar la labor docente, renovarse, por ejemplo, este diplomado en el que yo estoy participando, deberían estar todos los profesores participando.

Por ser un programa piloto, eso es lo lindo, que nos permitió innovar, crear, creo que nosotros no nos enfocamos en el programa propiamente tal;

aquí se determinaron brechas; se reunieron los profesores de los liceos y los profesores de la universidad, entonces hubieron varias conversaciones en las cuales se determinaron las brechas, “¿cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en el primer año de universidad?” y a partir de eso nosotros elaboramos una planificación.

Con frecuencia se menciona que el programa aumenta las expectativas de los padres de familia sobre sus hijos (AumExpPadresFam=8). Esto llama la atención, porque en los cuestionarios se menciona que si bien el programa ha cambiado las expectativas de los padres de familia, es el actor que menos se ha impactado (72%):

Ha sido muy interesante esta forma en que se ha implementado, yo he visto a padres que han ido a ciertas actividades, también estos talleres socioemocionales, entonces eso afecta no solamente al alumno, sino que a su comunidad escolar y a su familia, entonces hace que se involucren todos.

También se observa el aumento de expectativas de los directores sobre el desempeño escolar de sus alumnos (AumExpDir=4), de los profesores (AumExpProf=4), de los alumnos (AumExpAlumn=2), de los orientadores vocacionales (AumExpOrVoc=1):

Es una posibilidad que se les ha entregado a los directivos, profesores, apoderados, de visualizar una alternativa más para sus hijos, que se les está dando importancia a sus hijos. Hemos estado en todas con ellos. Los apoderados lo agradecen, acercan sus emociones. Eso lo he sentido en las dos actividades finales en las cuales hemos estado. Ha afectado a todos de forma transversal.

También resalta en los comentarios la buena la coordinación de las áreas (CoordAreas=8). Al parecer, se logró un trabajo coordinado que destaca de la información obtenida en las otras sedes: “acá se ha coordinado bastante bien, matemática y socioemocional, un trabajo coordinado y en equipo, donde cada uno

ha hecho lo que tiene que hacer y ha coordinado Gestión Personal y a matemáticas. Creo que ha sido bastante coordinado y por eso el discurso es similar”.

Sobre la educación técnica, se reconoce la dificultad que enfrentan los alumnos de estos colegios porque necesitan trabajar pronto para apoyar a sus familias (EdTP=7) y la necesidad de una intervención diferente que en los colegios científico humanista, porque tienen menos horas de matemáticas y necesitan ser nivelados (IntervEspTP=2). Sin embargo, otros también mencionan que no se ve necesario hacer una intervención distinta porque lo que hay que trabajar en ambos casos es lo mismo (NoIntervEspTP=3):

Ese liceo es el más vulnerable de los 5 que tenemos, y un poco presionados por la familia, el salir pronto, para poder trabajar. Hay un porcentaje alto que tiene esa idea y hay un porcentaje que entiende que tiene al egresar del liceo una carrera pero que quiere perfeccionarse. No saben si en la universidad, pero sí en algún instituto Técnico Profesional.

También se hace notar que las habilidades de los alumnos de los colegios técnicos son distintas que los de colegio científico humanistas (HabilTP=2):

Por supuesto, hay diferencias de habilidades pero eso depende del proceso. Por ejemplo, en colegios técnicos puede ser que necesitan habilidades diferentes, son niños más prácticos, los humanistas son más teóricos. En la práctica no, en colegios CH hay niños que calculan su porcentaje de matemáticas y practican sólo para matemáticas. Lenguaje lo dejan abajo. Y los que quieren algo de lenguaje lo suben y dejan matemáticas. No es parejo el conocimiento. Después se encuentran en la universidad que lenguaje y matemáticas son importantes. Lenguaje se necesita para comprender los problemas matemáticos y para poder explicarlos. Ahí hay una confusión que el sistema entrega respecto a las variables que son importantes para su formación como personas. Yo lo veo así, lenguaje y matemáticas son importantes sea en lo técnico que en lo humanista. Los dos tienen que hablar y escribir. Piensan que los técnicos no necesitan hablar y escribir y no es así.

Sobre las dificultades, lo más mencionado es el problema de encontrar horarios adecuados por la sobrecarga de los alumnos (TrabFuerHorClas=7):

Se pudo, por supuesto no con los mismos porcentajes de los otros establecimientos educacionales, porque muchos de ellos tenían que irse antes, porque son estudiantes que viven en la periferia, entonces la locomoción llega hasta las 20:00 hrs. y ellos no alcanzaban a tomar la micro, y tenían que salir antes, porque si no se quedaban sin locomoción, y entonces ¿dónde pernoctaban?, porque viven en pueblos cercanos. Entonces ahí yo noté que el PACE debiera cambiar el horario. En otros liceos no, porque como te explicaba, la mayoría iba los días miércoles de las 15:30 a las 17:30 hrs., entonces ahí era más bien el cuento personal de cada estudiante, de que les daba flojera el quedarse.

Sobre los objetivos generales, lo más mencionado es que el programa ayuda a mejorar la perspectiva de vida de los alumnos después del colegio (MejExpVidaDpCol= 6):

El programa ayuda al rendimiento de los alumnos al entregarles más conciencia en el contexto en el cual se encuentran ellos. Estamos enfocados a tratar de nivelar ciertas brechas que son redacción, comprensión lectora, expresión oral que son elementos básicos para una persona. En este país estas áreas son bastantes deficientes. Se nota dentro de lo que son los estudiantes de enseñanza media. Si tú le dices a un niño que hable adelante, se cohiben totalmente. O “empiecen a redactar”, no les gusta. Son dos áreas básicas, pero cuando llegan a la universidad esas áreas se convierten en importantes porque los primeros años necesitas eso: expresar, redactar bien informes. Cuando se llegó a la sala de clases en los colegios, pusimos incapié en eso pero ellos piensas que no son importantes. Se les enfocó que eso se puede llevar al trabajo o a la vida.

También se habla bastante de cómo el programa ayuda positivamente a mejorar el rendimiento escolar (MejRendEsc=5):

Los motiva y uno encuentra nuevas formas de enseñar, más sencillas porque a veces, uno en matemáticas como que dice, esta es la única forma, y después encuentra otra mejor, y es más clara; porque la idea al final es esa, que el estudiante pueda aprender y es una manera más simple llegar a ello. Entonces, eso pienso yo, que sería bueno que todos los profesores pudieran participar de estos perfeccionamientos.

7.3 Valparaíso

La metodología de trabajo que se siguió es distinta. No hubo acompañamiento ni co-docencia como en otras ciudades. Los facilitadores son sólo los coordinadores y no fueron a los colegios, sino que trabajaron en capacitaciones con todos los profesores de los colegios en reuniones quincenales en la universidad, el día sábado. El trabajo directo con los alumnos se realizó sólo desde el área de Gestión Personal. Fue muy difícil conseguir cuestionarios de los facilitadores y con insistencia se tuvieron las entrevistas.

La información que se tiene no permite sacar conclusiones sobre la efectividad de esta metodología, pero todas las conclusiones apuntan a que el efecto es mayor en intensidad (impacto en las expectativas de los alumnos, impacto en los profesores y otros actores de la escuela), cuando se trabaja en el aula, se acompaña al profesor de aula y se asiste al colegio, porque se está en contacto directo con más actores y por mayor tiempo (alumnos, profesores, orientadores vocacionales, etc.). Esta estrategia seguida por Valparaíso tendría que complementarse con visitas más frecuentes de los coordinadores a los colegios, pues el contacto, el roce, es esencial y lo menciona uno de los facilitadores:

Creo mucho en la visita, en una visita genuina, honesta, clara y permanente de los coordinadores y de los profesores que estamos acompañando a estos profesores, que sea parte del programa. Lo que sí, es que implica su tiempo, como un mapa, una red para ir haciendo estas visitas y que todos queden satisfechos con éste encuentro.

También se sabe que el programa comenzó a implementarse tarde, por lo cual hubo muy pocas sesiones y que no dan tiempo para ver resultados objetivos.

Tabla 7.3 Principales códigos Valparaíso

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
Valparaíso	InnovMetEns	6
	NoCoordEntreAreas	6
	AumMotivProf	6
	DesarrolloHabilAlumn	5
	MejorarAutoestAlumn	4

La tabla 7.3 muestra los códigos más mencionados en Valparaíso y de los que tiene mayor frecuencia son la innovación en métodos de enseñanza (InnovMetEns=6) y el desarrollo de habilidades de los estudiantes (DesarrollHabilAlumn=5):

Cuando me invitaron a mí, me pidieron que compartiera las estrategias que durante éstos años me han dado mejores resultados en educación con adolescentes y alcancé a trabajar 4 estrategias innovadoras. Mis fuentes fueron unas francesas y otras españolas. Que en realidad son bastante coincidentes con lo que se trabaja aquí en Chile en universidad y en algunos colegios particulares. Se van estimulando las habilidades. Se van acentuando el desarrollo de las habilidades. Y se van trabajando todas las habilidades de los chiquillos en la medida en que el especialista va acentuando el trabajo.

Resalta también la falta de coordinación con las otras áreas (NoCoordEntreAreas=6) y dentro de este aspecto, se menciona que falta información del programa en los alumnos, en los colegios y en los profesores, se dice por ejemplo: “lo veo como temas individuales, cada quien ha buscado hacer su pega lo mejor posible pero sin mucha coordinación, al menos en el piloto”. O bien:

Al ser nuevo requiere afinar áreas de coordinaciones entre los colegios y la universidad, entre los profesionales que ejecutan los talleres y que tengan una mirada más integral de las acciones cosa que los estudiantes tengan mayor conocimiento de lo que están haciendo, porque yo creo que eso fue lo que más pudimos ver en las primeras sesiones, no queda claro para qué están ahí los mismos estudiantes, que se socialice el programa en las familias, los estudiantes, en el establecimiento.

El efecto del programa en los profesores se menciona pocas veces porque fueron pocas sesiones las que se pudieron trabajar como para ver un gran efecto. Sin embargo, acerca de la situación de los profesores, se menciona el aumento de motivación en ellos (AumMotivProf=6): “vi profesores altamente motivados con el tema, que se juntaron, tuvieron discusiones siendo liceos de localidades distintas, lograron generar trabajos en común, veo que eso se puede”. O bien:

En la medida que pudimos contactarnos en el cierre con otros profesores que venían de las escuelas, ellos en las conversaciones se notan muy motivados, pero no sé si responde a un impacto importante con las escuelas.

Otra de las características que resalta del programa es cuánto ayuda al aumento en la autoestima del alumno (MejAutoestAlumn=4). Comentaron que “genera motivación, auto confianza y da sentido a los estudiantes respecto a una línea de desarrollo educativo”.

Aunque no es de lo más mencionado, es importante hacer notar lo que se dice con relación a la educación técnica. Se reconoce que los alumnos tienen menor nivel académico en las escuelas y se reconoce la necesidad que enfrentan estos alumnos de apoyar económicamente a sus familias (EdTP=3). Es importante notar cierta confusión en torno al trabajo con alumnos de escuelas técnicas. En el caso de Valparaíso, la universidad sólo ofrece carreras de ingeniería. La gran duda, tanto de alumnos como de profesores, es cómo se pueden proyectar los alumnos que estudian carreras del área de la salud en su colegio, si la universidad que les ofrece el beneficio no posee carreras del área de la salud. También en una de las

entrevistas se menciona que sería necesario aplicar una modalidad diferente del programa a los colegios Técnico Profesional:

Al menos en el grupo que yo trabajé son todos de escuelas técnicas. Mi percepción es que al ser de escuelas técnicas estaban aún más confusos con el ingreso a la universidad. Muchos de ellos estaban abriendo una nueva posibilidad. Es positiva. Trabajamos con niños que estaban en técnico de enfermería, para ellos era muy confuso estar en un programa que era de acceso a la universidad pero que estaba en la esta universidad en concreto. Decían como yo que estoy saliendo de técnico en enfermería, y si entro a la universidad, quería estudiar enfermería, ¿por qué vengo acá a esta universidad? Podría entrar a la otra... Ahí se crean confusiones, de ahí que se hace necesario que los profesionales manejemos los lineamientos del programa a futuro.

Hay una sugerencia interesante, que es la necesidad de crear una plataforma digital (PlataforElectr=1): “muy importante es contar con una plataforma electrónica para poder enlazar. Nosotros trabajamos vía Facebook, pero se necesita una plataforma más profesional”.

7.4 Santiago

Tabla 7.4 Principales códigos Santiago

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
Santiago	AcompProf	10
	AumExpAlumn	8
	InnovMetEns	7
	MotivAlumnAprendEsc	5
	DesarrolloHabilAlumn	4
	AumExpProf	4
	TrabajoConTodos	4
	PilotajeSuelto	4

En la Tabla 7.4 se muestra que lo más mencionado es el acompañamiento al profesor (AcompProf=10). En esta universidad se percibió en los

entrevistados mucha conciencia de los aspectos relacionados con la pedagogía y el trabajo con el profesor (co-docencia), como se puede expresar en algunas citas:

Si no trabajas con el profesor del aula, cualquier cosa es letra muerta. Cómo generas prácticas positivas pero que se instalen en el colegio, instalar prácticas pedagógicas. Este programa en un par de años puede estar o no estar, pero si en esos 5 años hubo un trabajo sistemático nosotros logramos instalar capacidades, competencias, generar una práctica reflexiva en la docencia, etc., si mejoramos las expectativas de los estudiantes respecto a no entrar en la universidad pero sí seguir algún tipo de estudios superiores, todo eso es positivo. Por eso estamos por entrar a las salas de clases y hacer clases en conjunto con el profesor. Esa es la idea, generar una suerte de transferencia que surge de la experiencia en co-docencia.

No tiene sentido que yo vaya a los colegios a hacer eso. El PACE no puede constituir una flota de profesores que vaya a hacer las clases de matemáticas a los colegios, es inabordable, necesitamos casi un cuerpo similar de profesores de los que están instalados en el sistema. Puede ser que en casos especiales haya que hacer una intervención más intensa. El PACE tiene que trabajar en el acompañamiento al docente.

Sobre el efecto en las expectativas, resalta el efecto en los alumnos, (AumExpAlumn=8) y en los profesores (AumExpProf=4). En las entrevistas no se refleja el mayor impacto sobre las expectativas de los profesores que sí se manifiesta en los cuestionarios:

Definitivamente modifica expectativas en los estudiantes. La pregunta es ¿a cuántos estudiantes estamos impactando? En el Liceo una estudiante me comentó “Profe, antes tenía muy claro lo que quería, y ahora me dejó llena de dudas nuevas”. Otro dato que me llama la atención es que en los ejercicios no todos los estudiantes están dispuestos a participar (en X

colegio el 40% optó por no participar de la actividad durante la segunda clase).

Al preguntar por la metodología que se está siguiendo, se hace mención sobre cambios y nuevas estrategias en la didáctica que generan motivación en los alumnos y en los mismos profesores. Esa motivación provoca una mejor disposición al aprendizaje y esto trae como consecuencia un mayor rendimiento escolar (InnovMetEns=7):

Con los aprendizajes, la apuesta es que con este modelo que te estoy hablando: co-docencia, reflexión docente, apoyo jefe técnico; se mejoren las prácticas docentes, los horizontes de planificación, la implementación curricular y eso debiera impactar positivamente en el rendimiento de los estudiantes. Pero evidentemente no creo, y para mí es una preocupación, no creo en los milagros, entonces yo entiendo que va a ser un proceso a mediano y largo plazo porque esto va más allá, los chicos entran a la universidad y después hay que mantenerlos. Está todo el proceso de acompañamiento.

El profesor está utilizando técnicas antipedagógicas, basadas en algo que a él le ha resultado durante mucho tiempo, pero que no se transforma en un aprendizaje significativo, el profe dicta mucho, el profe obliga a que copien la diapo, utiliza la diapo en la sala, pero obliga a copiar lo que dice literal en la diapo... al cuaderno, después revisa el cuaderno para que este toda la diapo escrita, entonces no. La idea es eliminar eso y tratar de que el aprendizaje se transforme en una significación y eso es lo que estamos haciendo, al menos es lo que he hecho, en el piloto ha resultado súper bien y los chicos lo han aferrado así y me han comentado de forma bien tajante, qué bueno que hicieron el cambio de las actividades.

Como consecuencia de los cambios en los métodos de enseñanza, se manifiesta el aumento de motivación en los alumnos hacia el aprendizaje escolar y hacia la educación superior (MotivAlumnAprendEsc=5, MotivAlumnContinuidEdSup=3):

Creo que lo primero tiene que ver con la motivación, es decir el motivo para que los estudiantes entren en la acción de un buen rendimiento académico. Al contar con un objetivo o premio al esfuerzo académico, los estudiantes pueden elegir mantener su desempeño actual o modificarlo. Estimo que consiste en entregar los elementos para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas para su futuro.

Los profesores tienen claro que más que contenidos, lo que quieren lograr es un mayor desarrollo de habilidades de los alumnos. Aún es pronto para ver resultados, pero al menos los facilitadores tienen claro qué es lo que quieren lograr (DesarrHabilAlumn=4):

La apuesta es que si tienen expectativas y les desarrollamos habilidades que les permita desenvolverse bien en cualquier carrera, es decir, que lean bien comprensivamente desde un texto de medicina hasta un texto de electricidad. Si además en las universidades hay procesos de acompañamiento efectivo, debiera ser exitoso.

La orientación principalmente es el desarrollo de habilidades, más que en contenido, sabemos que hay que partir de ciertos contenidos y hay contenidos que no podemos dejar de ver porque son obligatorios pero nuestro foco en el entendido de que el programa apunta a los estudios terciarios, el universo es muy amplio, desde el lenguaje le damos un enfoque instrumental desde el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicación, escritura, lectura, comunicación oral que también está en el programa de estudio. Nuestro enfoque está principalmente en el desarrollo de habilidades propias del lenguaje y que están en la medida en que los profesores de aula lo faciliten, hay que conversar con ellos, tratar de intervenir sus planificaciones, eso tiene mayores logros con unos que en otros.

Sobre el trabajo con todos y no sólo con el grupo de mejor rendimiento escolar, se plantean elementos a favor y en contra, de modo parejo, no predomina una posición, pero sí se reconocen las dificultades que esto implica (TrabajoConTodos=4). Se dice por ejemplo: “la principal dificultad fue generar la

inclusión de aquellos que por rendimiento académico no ven la posibilidad de ingresar vía este programa”. O bien:

Este programa lo que promete es un porcentaje de estudiantes que pueden ingresar a la universidad. No asegura el 100%. Los chicos saben que el programa va dirigido al 15%. Es una dificultad que no sea dado pero se podría dar, cómo se maneja las expectativas. Como ajustamos el programa a que en definitiva programa no asegura ingresar al 100% a la universidad. A esto hay que darle más vuelta, más reflexión. Yo creo que aun así, es muy positivo.

Como elemento novedoso en el estudio, aunque se menciona sólo dos veces, es que se conceptualiza la dificultad de coordinar a muchas instancias y actores (CoordMuchosAct=2):

Las coordinaciones que implica trabajar con colegios Municipales son muy complejas. Nosotros nos coordinamos con las Seremías de educación, con el equipo coordinación central del Pace, cada colegio es un mundo. Pero por ejemplo, en todas estas coordinaciones, nosotros no contemplamos a su debido tiempo las corporaciones municipales de educación, que son fundamentales, porque si bien es cierto el ministerio decide en gran medida lo que pasa en la escuela, ésta depende administrativamente del director municipal.

Se mencionó varias veces las dificultades de que el pilotaje no tuviera muchas indicaciones (PilotajeSuelto=4), pero también se reconoce y se agradece los espacios de creatividad que se abrieron gracias a esto mismo:

No estaba establecido que debíamos trabajar con el profesor de lenguaje, matemáticas de manera estrecha y cómo había que hacerlo. Es complejo que se instale un programa a nivel nacional donde todas estas cosas no estén definidas.

Como en otras sedes, se reconoce también que fueron muy pocas sesiones (PocasSes=3): “siento que todavía llevo muy poca práctica, muy pocas clases, porque he hecho seis módulos, cinco módulos”.

Se menciona también la dificultad de tener la clase fuera del horario del colegio, no sólo por el alumno, sino por el trabajo con el profesor del aula. (TrabFueraHorClas=2):

En general, no se ha implementado al 100%, por el paro, partimos tarde, no todos los profesores están abiertos en la misma manera a hacer esto, hay colegios donde nos han dado una clase aparte, ahí el trabajo con el profesor es más esporádico y distante. Este modelo en la práctica resultó disímil de acuerdo a la realidad educativa.

Como elemento novedoso, se menciona lo positivo del trabajo Universidad-Colegio (RelUnivCol=2):

La generación de un vínculo estudiantes PACE, docentes universitarios y estudiantes universitarios, permite acercar, como posibilidad, ingresar a la universidad, dando a conocer cómo es un estudiante universitario. Eso se vio reflejado en varias conversaciones de coaching una vez finalizadas las intervenciones formales.

Y se sugiere varias veces incorporar en el Programa al jefe de UTP (IncorpJefeUTP=3):

Queremos agregar que estas clases colaborativas las observe el jefe de UTP. Nos interesa que a nosotros, en nuestro ejercicio, nos retroalimenten. Ya no serían estos dos profesores, sino que además está esta mirada del jefe técnico adentro de la sala para ir mejorando el proceso, haciendo las correcciones.

7.5 Temuco

Tabla 7.5 Principales códigos Temuco

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>
Temuco	NoCoordEntreAreas	10
	InnovMetEns	8
	MotivAlumnAprendEsc	8
	EdTP	6
	AumMotivProf	5
	AumExpPadreFam	5

En la Tabla 7.5 se menciona que lo más mencionado es la falta de coordinación entre áreas (NoCoordEntreAreas=10):

¿Debilidades?, yo creo que tendríamos que articularnos más entre los profesores, entre las distintos áreas, lenguaje, matemáticas y gestión personal y yo creo que habría que mejorar un poquito la gestión porque a mí me toca andar corriendo de un colegio al otro, entonces sería mejor que atendiera yo por ejemplo un puro colegio, o yo y un par de facilitadores hacerse cargo de un colegio.

En cuanto a los objetivos generales, se mencionan varias veces la innovación en los métodos de enseñanza (InnovMetEns=8) y la instalación de prácticas pedagógicas (InsPracPedag=2):

Hemos estado diseñando todo el tiempo y creando todo el tiempo. Entonces ellos vienen a la universidad y ahí hacemos básicamente estrategias didácticas para... no sé, enseñar mejor a la comprensión lectora, la producción de textos, teatro, etc. Y son experiencias que les vamos dando a ellos cada quince días.

La generación de expectativas y una apuesta por creer que estamos poniendo en manos de los alumnos una herramienta de movilidad social. Por esas dos fortalezas, cualquier programa debiera darse por satisfecho.

Estamos haciendo lo posible por dejar capacidades instaladas en los profesores del sistema para que cuando se retire el PACE, los profesores vayan asumiendo el trabajo con otras expectativas.

Se menciona también varias veces, el efecto que el programa tiene en el aumento de motivación de los alumnos hacia el aprendizaje escolar (MotivAlumnAprendEsc=8) y hacia el ingreso a la educación superior (MotivAlumnEdSup):

En cambio con esta estrategia no. Tú los mezclas y trabajan en equipo y saben que la nota de uno es la nota para todos, así es que todos se esfuerzan, porque no solamente quieren ellos buena nota, sino que además el alumno quiere no perjudicar al grupo. Así que esa estrategia ha ayudado a mejorar.

Sobre la educación técnica (EdTP=6), al igual que en las otras ciudades, se dice que los alumnos necesitan incorporarse pronto al trabajo, se reconoce en ellos el desnivel académico que poseen por tener menos horas de lenguaje y matemáticas, se observa que los alumnos en algunos casos no ven la necesidad de plantearse la educación superior y una de las personas entrevistadas reconoce explícitamente que se debiera hacer una intervención especial para alumnos de estos liceos:

Los padres lo que esperan es que sus hijos se incorporen pronto al trabajo y tú les propones que su hijo acceda a la universidad. Hay un problema cultural también, tienes que romper con un problema cultural que existe, la necesidad de que el hijo ayude pronto a la familia.

También el hecho de trabajar en liceos técnicos, te muestra esa otra realidad, que los jóvenes van a salir de cuarto medio preparados ponte tú en electricidad, en educación parvularia, etc. Y no necesariamente se les ha pasado por la mente entrar a la universidad o a un instituto, porque se ven como medianamente preparados en esa área, entonces dicen para qué, si ya más o menos voy a salir ya con una especialidad.

En relación con las expectativas, lo más destacado es el aumento en las expectativas de los padres de familia (AumExpPadresFam=5), luego la de los profesores (AumExpProf=5) y la de los alumnos (AumExpAlumn=4). Con menor mención las expectativas de los directores (AumexpDir=3) y de los orientadores vocacionales (AumExpOrVoc=1).

Aunque se menciona sólo una vez, es importante dejar constancia que un entrevistado expone que han habido problemas con el pago de sueldos a honorarios (Burocr=1):

Yo creo que en la universidad he visto que en términos generales, como coordinación del programa, falta más velocidad, más respuesta rápida. Voy a dar un ejemplo: el pago de los facilitadores de este mes, teníamos tres cuotas y la primera cuota se pagó muy bien y la segunda que era a finales de noviembre todavía no se paga. El tema es que las personas a cargo de la coordinación del proyecto no dan respuesta ante cartas, correos, etc., cual es la situación, una explicación un algo que decir a propósito de la falta de pago ya atrasada ya casi un mes.

Como en otras regiones, se expresa lo positivo de la relación de la Universidad–Colegio (RelacUnivCol=1):

Hemos estado pensando con los profesores PACE que deberíamos traer a los alumnos acá. Por ejemplo, yo me imaginaba tomando a un curso completo, traerlo para acá y hacerle un laboratorio, por ejemplo, un laboratorio de física, o de química, o de matemática. Y que vayan a un terreno con los alumnos de geología o de ingeniería, algo que los enganche, darle una probadita del dulce.

Se solicita también una mayor participación de los facilitadores en el proceso (ParticProf=3):

Repensar las jornadas de actualización, que las hacíamos en la universidad. Muchos deben trabajar. Diseñar reuniones territoriales, o provincial, el facilitador debe gestionar talleres territoriales orientados a la reflexión

pedagógica. Puede tenerse una vez al mes una reunión con todos los actores para ver temas transversales.

Y aunque se menciona una vez, como en Santiago también se expuso una vez, parece importante recoger la propuesta de incorporar a los jefes de UTP en el programa (IncorpJefeUTP=1):

Como te comentaba, yo creo que el que más ha enganchado son los profesores. Yo diría que después, podríamos decir, los jefes de UTP, los encargados de la parte..., como se puede decir, estos de la orientación vocacional.

7.6 Resumen

Tabla 7.6 Resumen de códigos más mencionados

<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Universidad</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	
Antofagasta	InnovMetEns	5	Santiago	AcompProf	10	
	MejorarPerspVidaDpCol	4		AumExpAlumn	8	
	FaltadeProf	4		InnovMetEns	7	
	IntervEspTP	4		MotivAlumnAprendEsc	5	
	AumExpAlumn	4		DesarrolloHabilAlumn	4	
Coquimbo	InnovMetEns	10		AumExpProf	4	
	AumExpPadresFam	8		TrabajoConTodos	4	
	CoordEntreAreas	8		PilotajeSuelto	4	
	EdTP	7		Temuco	NoCoordEntreAreas	10
	TrabajFuerHorClas	7			InnovMetEns	8
	MejorarPerspVidaDpCol	6	MotivAlumnAprendEsc		8	
Valparaíso	InnovMetEns	6	EdTP		6	
	NoCoordEntreAreas	6	AumMotivProf		5	
	AumMotivProf	6	AumExpPadreFam		5	
	DesarrolloHabilAlumn	5				
	MejorarAutoestAlumn	4				

Como resumen, varios de los temas más mencionados tienen referencia con temas pedagógicos: métodos de enseñanza, desarrollo de habilidades, y el rol profesor. Es así como el único tema que se repite en todas las universidades es la innovación de los métodos de enseñanza, manifestando su relevancia para casi todos los facilitadores. En Valparaíso y Santiago también se menciona con frecuencia el efecto del programa en el desarrollo de las habilidades de los alumnos. Además en Valparaíso y Temuco se menciona con frecuencia el aumento que el programa tiene en la motivación de los profesores.

Sobre el efecto en las expectativas, en Antofagasta y Coquimbo resalta la influencia del programa en mejorar las perspectivas de vida después del colegio, que tienen los alumnos. En Antofagasta y Santiago, reconocen el efecto que el programa tiene en aumentar las expectativas escolares de los alumnos, y en Coquimbo y Temuco dan importancia al efecto del programa en aumentar las expectativas escolares sobre sus hijos, en los padres de familia.

Sobre la educación técnica, se identifican las mismas dificultades en todas las universidades y es un tema muy mencionado en al menos tres de ellas.

Y por último, Valparaíso y Temuco tienen como un tema relevante, que debiera ser abordado por ser negativo, la falta de coordinación entre las áreas.

Capítulo 8

Discusión

8.1 Percepción de los facilitadores reportada por cuestionarios y entrevistas

Al analizar los resultados, uno de los puntos que más resalta, es la alta vinculación que los facilitadores expresan por el programa. En todos los ítems del constructo sobre vinculación medida en el cuestionario, la valoración es por sobre el 83%. En las entrevistas se expresa también que PACE provoca una adhesión fácil por lo importante, sensible y noble del tema educacional, y el deseo de todos de igualar las oportunidades. Por lo tanto, hay mucho entusiasmo y motivación para trabajar en él, lo que se convierte en una de las mayores fortalezas del programa.

Sobre la percepción de los facilitadores acerca de su implementación, todos los ítems de este constructo están por sobre el 81%, salvo en el caso de los facilitadores que habían participado antes en un propedéutico, en los que disminuye al 70%. Sin embargo, por los comentarios escritos en los cuestionarios y la información recogida en las entrevistas, la menor valoración de éstos parece deberse al poco tiempo que se pudo trabajar en el programa como para ver efectos importantes. En el mejor de los casos, PACE comenzó a implementarse a partir de septiembre y además fue interrumpido por paro de profesores, tema que fue comentado en las entrevistas y cuestionarios de todas las universidades.

Acerca de las capacidades que está instalando el programa en los adultos que componen la escuela, los cuestionarios revelan que el actor más mencionado es el profesor (84%). Este dato coincide con la relevancia que se le dio al profesor en las entrevistas. Al menos en dos universidades, dentro de los temas más mencionados está el efecto que el programa tuvo en el aumento de motivación de los profesores (en Valparaíso y Temuco).

Sobre las conclusiones que se desprenden de las entrevistas, destaca los temas relacionados con metodologías de enseñanza y el rol del profesor. El tema más mencionado es la innovación en metodologías de enseñanza. Esto sucede en Antofagasta, Coquimbo y Valparaíso y es el segundo más mencionado en Santiago y Temuco, según se desprende de la Tabla 7.6. Es el único tema dentro de los más mencionados, que se repite en todas las universidades.

Según lo expresado por los facilitadores en las entrevistas, el programa no pretende sólo nivelar en contenidos, sino que busca el desarrollo de habilidades en el alumno, que le permitan tener una mejor disposición hacia el aprendizaje escolar, y en el caso de acceder a la educación superior, poder continuar con los estudios hasta titularse. Al menos en Valparaíso y Santiago, según la Tabla 6.7, el tema del desarrollo de habilidades en los alumnos es de los más mencionados, apoyado también en Santiago de la mención que se hace a la motivación en los alumnos hacia el aprendizaje escolar.

Por tanto, la evaluación manifiesta la importancia que los facilitadores dan a los temas pedagógicos como apoyo al profesor, trabajo en el aula, mejoramiento de las metodologías de enseñanza, desarrollo de habilidades del alumno, motivación hacia el aprendizaje escolar, etc.

Un tema nuevo que propone PACE, es el trabajo en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos, que se engloba dentro del área de Gestión Personal. En los cuestionarios no se aborda de manera profunda ni específica esta área, pero en las entrevistas con los coordinadores, ellos expresan el fuerte impacto que ha tenido en el fortalecimiento del autoestima del alumno, en el aumento de sus expectativas escolares y en el aprendizaje hacia la vida. Se menciona que tiene un efecto muy positivo de motivación para el alumno y que ha creado espacios de relación con otros pares. Según lo mencionado por los profesionales entrevistados, aporta elementos no fáciles de encontrar en nuestra sociedad y menos en los ambientes vulnerables de los alumnos, como espacios de encuentro, de conversación sobre temas personales acerca de las propias experiencias, espacios positivos para ser escuchados y valorados con respeto y acogida. También desde el área de lenguaje y matemáticas, surge esta preocupación por lo emocional como puerta de entrada para el aprendizaje.

Aunque no fue de los temas más tratados, sí es mencionado por algunos facilitadores en dos de las cinco universidades, y se rescata por lo positivo y novedoso para la discusión sobre cómo mejorar la calidad de la educación, que es la Relación Universidad-Colegio. Si bien la universidad no puede absorber la educación escolar, esta relación es positiva porque permite alinear y actualizar los contenidos escolares, y también acercar el mundo universitario a alumnos, profesores y padres de familia. Es una respuesta a la dificultad

planteada en la literatura por Venezia & Jaeger (2013), sobre la falta de articulación de la educación secundaria con la educación superior, y también a la dificultad reconocida por Bell et al. (2009), sobre la falta de información adecuada para tomar decisiones sobre las carreras e instituciones pertinentes a la situación de cada alumno.

Otro tema mencionado en la literatura y que los Coordinadores Generales pidieron evaluar, es la influencia de PACE en aumentar las expectativas escolares de los alumnos y también las expectativas que otros actores tienen sobre el desempeño escolar del alumno (directores, padres de familia, orientadores vocacionales). En los cuestionarios se mencionó el efecto positivo en los profesores (84%), pero también se recoge un efecto importante en orientadores vocacionales (79%) y directores (78%). Todos están en un rango de percepción de alta valoración. Sólo padres de familia (71%) está en un rango inferior a 75%, que está en el rango de aprobación, sin ser alto. Estos resultados en ocasiones parecen diferir con lo comentado en las entrevistas. Por ejemplo, en Coquimbo y Temuco se menciona con frecuencia el alto efecto en las expectativas de los padres de familia (Tabla 7.6). Quizás son universidades donde se percibió un mayor efecto en las expectativas de padres de familia porque se tuvieron algunas reuniones de información con ellos.

Se refleja aquí la coherencia de PACE con la revisión de la literatura sobre inclusión escolar. Confirma la tesis de Domina (2009), acerca de que es necesario influir en las expectativas de los estudiantes y también los estudios de Guerra (2008 y 2013), sobre la necesidad de influir en las creencias o expectativas de los profesores para mejorar los aprendizajes escolares.

Los orientadores vocacionales en los cuestionarios, son percibidos con un alto impacto en las expectativas (83%), pero se menciona poco su relevancia en las entrevistas (sólo dos veces).

Se pidió evaluar si el programa se ha adaptado a las distintas realidades de los liceos y de las regiones. Este punto se rastreó en las entrevistas y unánimemente la respuesta fue positiva.

Otro resultado que se desprende del estudio, es la necesidad de mejorar la coordinación entre las diferentes áreas (Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal), sobre todo en Valparaíso y Temuco (Tabla 6.7)

Una de las áreas que pide una especial atención dentro de PACE, es la Educación Técnica. Es uno de los temas más mencionados en Antofagasta, Coquimbo y Temuco (Tabla 6.7), pues muchos liceos PACE son de educación Técnico Profesional. Se reconoce que reciben menos horas de lenguaje y matemáticas, por lo tanto académicamente (para enfrentar la PSU y para el rendimiento en educación universitaria) son más deficitarios. No parece haber consenso si se requiere una intervención especial del PACE, pero sí se manifiesta confusión en cómo el programa enfrenta la educación técnica.

En todas las regiones se han encontrado alumnos con talento académico, que necesitan trabajar pronto para apoyar a sus familias económicamente. El discurso de los facilitadores es animarlos a optar por una carrera universitaria, probablemente influido por la apreciación de que se obtiene a largo plazo mayor remuneración y valoración en el campo laboral (Urzúa, 2012). Pero quizás es necesario un estudio actualizado que permita un análisis más profundo de la educación técnica, de su distinción de la educación científico humanista, de su valoración para el desarrollo de la persona y para la proyección en el desarrollo de nuestro país.

Surge la duda de si sería mejor canalizarlos hacia estudios superiores en institutos técnicos (como Duoc, Inacap o los Institutos Técnicos Regionales), que les permitan compatibilizar los estudios con el mundo laboral y de modo gradual acceder a grados superiores de enseñanza como ingenierías; o bien, impulsarlos a seguir estudios universitarios, con más años de estudios, pero que a la larga conducen a sueldos más altos.

Además, no está claro cómo alumnos del 15% de mejor rendimiento del colegio técnico y con especialidades técnicas, se integran a una universidad donde no se imparten esas especialidades. Esto concretamente sucede en Valparaíso, donde la Universidad sede del PACE es Técnica pero sin carreras del área de la salud, y los colegios que atiende son técnicos y los alumnos egresan con especialidades del área de la salud.

Aquí se manifiesta la falta de articulación que existe entre la enseñanza secundaria y la enseñanza en educación superior, descrita en la revisión de la literatura (Venezia & Jaeger, 2013). Y concretamente en el caso de nuestro país, las barreras innecesarias que existen en el sistema educacional chileno, para que un alumno proveniente de un liceo de educación técnica pueda cambiarse de sistema y acceder a estudios universitarios (OCDE, 2009), por una falta de sincronía en los currículums.

Como dificultades, se menciona con frecuencias la complejidad de la coordinación entre muchas instancias. También se menciona la falta de comunicación del programa en todos los niveles (resalta sobre todo en Valparaíso), pero no exclusivamente. También se menciona en todas las regiones los horarios absorbentes de los alumnos y la necesidad que PACE sea incorporado dentro de este horario (sobre todo en Coquimbo, Tabla 6,7).

Como gran amenaza, se menciona en todas las sedes lo importante de no fallar a las expectativas que se han creado.

Hay temas que se plantearon como objetivos del programa PACE en las reuniones iniciales y que no aparecen en la evaluación, como el detectar talentos e intereses de los alumnos. En la revisión de la literatura, Gil & Bachs (2011) expresan acerca de su experiencia del Propedéutico USACH-UNESCO, la importancia de que el sistema de educación superior atraiga a los mejores talentos y no sólo aceptar la segregación que el sistema hace de los alumnos, que no es necesariamente dada por los talentos.

Por ser demasiados los objetivos que se plantearon, fue difícil incluir todos los elementos en un modelo lógico y no se elaboró una forma de medir los intereses y talentos, por eso no hay ninguna mención al respecto en las entrevistas. Sobre los talentos, lo único que mencionan algunos facilitadores, es que no es sólo el talento lo que hace que una persona salga adelante, sino que prevalece es el esfuerzo y empeño puesto por los alumnos.

Como sugerencias, se recoge la necesidad de tener una plataforma digital de PACE que apoye la comunicación entre los actores y permita más acceso a información sobre el programa, que facilitaría además el trabajo a distancia. Se menciona también lo positivo

de incorporar al jefe de UTP en el programa. Se pide también la mayor participación de los facilitadores en reuniones de reflexión.

8.2 Diferencias de gestión por universidades

En el caso de Antofagasta, se destaca la dificultad de encontrar profesores en la región para apoyar el programa. Quizás por este motivo, no está claro hasta qué punto se está implementando la co-docencia, que parece ser la mejor estrategia para apoyar al profesor. Uno de los facilitadores menciona que “en la mayoría de los casos se acompaña al profesor en el aula”.

Coquimbo muestra una buena gestión. Destaca el trabajo en equipo y la buena relación que como evaluador se pudo establecer con la Coordinadora Local y los Coordinadores de área. Se menciona mucho la dificultad de trabajar con los alumnos fuera del horario de clases porque están sobrecargados de tareas escolares.

Valparaíso aparece como un outsider. Manifiesta mucha dificultad en la implementación del Programa, que probablemente se expresa en la dificultad que se tuvo para acceder a ellos con el fin de realizar la evaluación. Además, se critica la poca información que se tiene sobre el programa, la falta de coordinación entre las áreas y la falta de los coordinadores de área con los profesores en el aula.

En Santiago hay mucha conciencia de la importancia del trabajo pedagógico. Destaca el trabajo de co-docencia, el acompañamiento cercano al profesor, el trabajo de innovación en los métodos de enseñanza y la conciencia de dejar instaladas prácticas pedagógicas.

En Temuco, se expresa una alta preocupación por la poca coordinación entre las áreas. Es una de las universidades donde fue difícil acceder al Coordinador Local y no hubo mayor comunicación.

En general, sobre Gestión Personal, no hay suficiente información acerca de lo conveniente o no de trabajar con empresas externas. De la entrevista con algunos facilitadores de las empresas externas, resalta el gran entusiasmo por el Programa y

pareciera apropiado delegarles un área tan específica donde ellos poseen mayor experiencia. El desafío parece ser la integración de ellos con la escuela y las áreas académicas. Sin embargo, es sólo una apreciación que debe ser corroborada a medida que se medir un impacto más objetivo y con evaluaciones más específicas sobre ésta área.

En resumen, si se busca un modelo de PACE más adecuado en base a la experiencia del año piloto, pareciera ser la co-docencia con todas sus implicaciones: apoyo en el diseño de las clases, en la implementación y en la evaluación; además de la capacitación a los profesores para mejorar las prácticas pedagógicas.

Este proceso es acompañado y complementado por el área de Gestión Personal, que permite un desarrollo potente de habilidades socioemocionales del alumno, que le permitan acceder y culminar sus estudios superiores, además de aumentar sus expectativas escolares. Esta área podría estar a cargo de una empresa externa.

Es necesaria una gestión que promueva y permita la coordinación y apoyo entre las áreas, y lograr la integración de PACE dentro del horario escolar.

8.3 Revisión del modelo lógico

El modelo lógico presentado al inicio del estudio (Figura 1) y que sirvió como base para la elaboración de los instrumentos (cuestionario y entrevista), difiere mucho del modelo lógico que se concluye al finalizar el estudio.

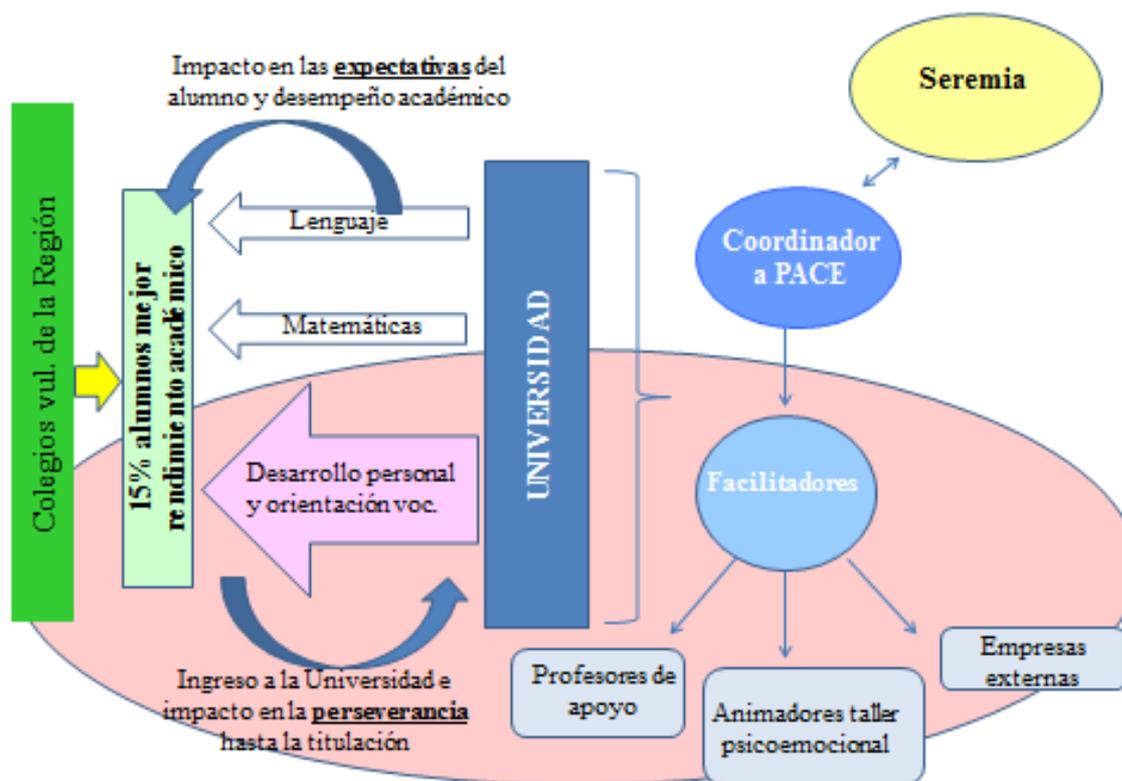


Figura 1. Modelo lógico inicial

De las conclusiones más interesantes que se obtienen al analizar la información de las veinte entrevistas que se tuvieron, es la relevancia que le dan los facilitadores al profesor de aula: acompañamiento personal (co-docencia) para planificar las clases, para realizarlas y para evaluar al profesor de aula; asesorías o capacitación para actualizar y realizar innovaciones en los métodos de enseñanza; motivación de éstos; la necesidad de generar mejores condiciones de trabajo para ellos, etc.

Los cambios en relación con la didáctica o métodos de enseñanza, generan una mayor motivación en los alumnos y una mayor apertura al aprendizaje escolar. Es interesante, porque son comentarios de profesores de universidad sobre profesores de aula.

Esta dinámica no estaba reflejada en el modelo lógico inicial y podría representarse al final de este estudio en la Figura 2.

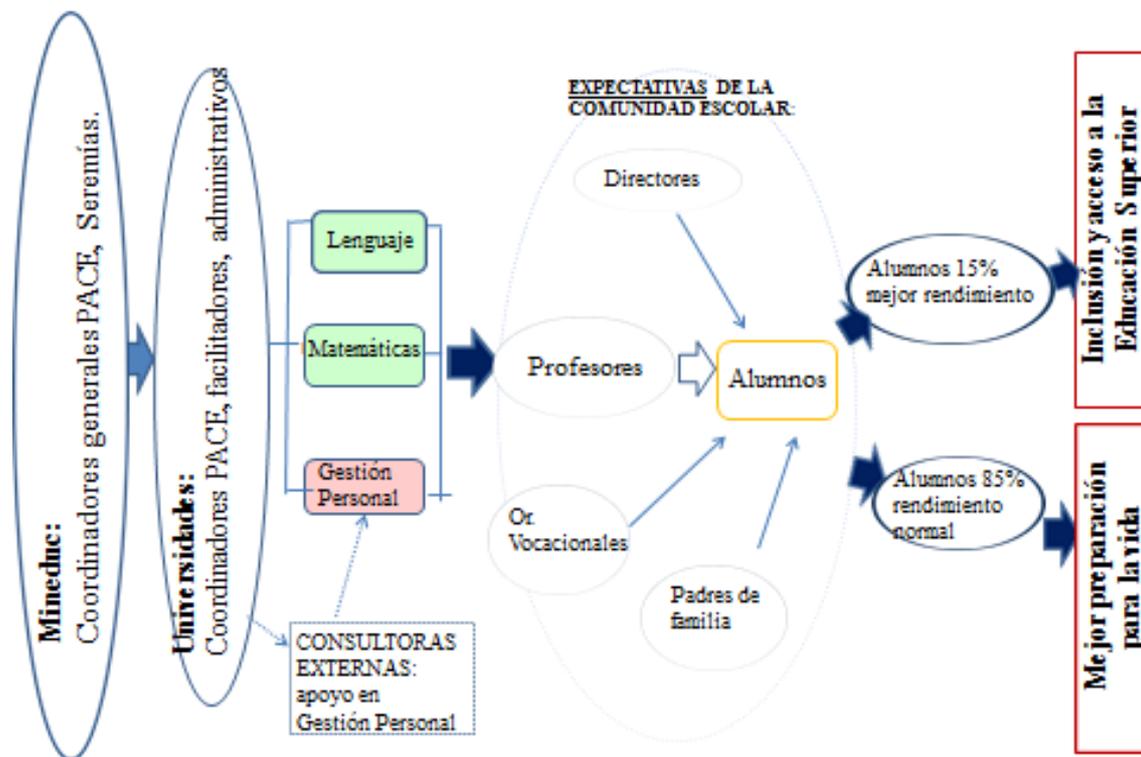


Figura 2. Modelo lógico final

Como primer sistema está el Mineduc (Ministerio de Educación), donde se encuentran los Coordinadores PACE, que dirigen el Programa; están también las Seremías (Secretarías Regionales Ministeriales), que desde cada Región monitorean la logística del programa: escogen los colegios donde se va a intervenir, hablan con las Corporaciones Municipales, con los Sostenedores, etc.

El Mineduc actúa en la Región a través de las Universidades (es una Universidad por Región). En cada Universidad hay un Coordinador del PACE y un coordinador por área (lenguaje, matemáticas y gestión Personal), además de administradores, secretarías, etc. En el caso de la Región Metropolitana y la de Bernardo O’Higgins, se actúa a través de la misma Universidad.

El modo de intervenir en los colegios es a través de una nivelación académica: lenguaje y matemáticas, y de un área de gestión personal, para el desarrollo de habilidades socio

emocionales. Pero lo que cambia en el modelo lógico es la necesidad de describir más detalladamente el proceso de intervención, como se refleja en el siguiente dibujo:

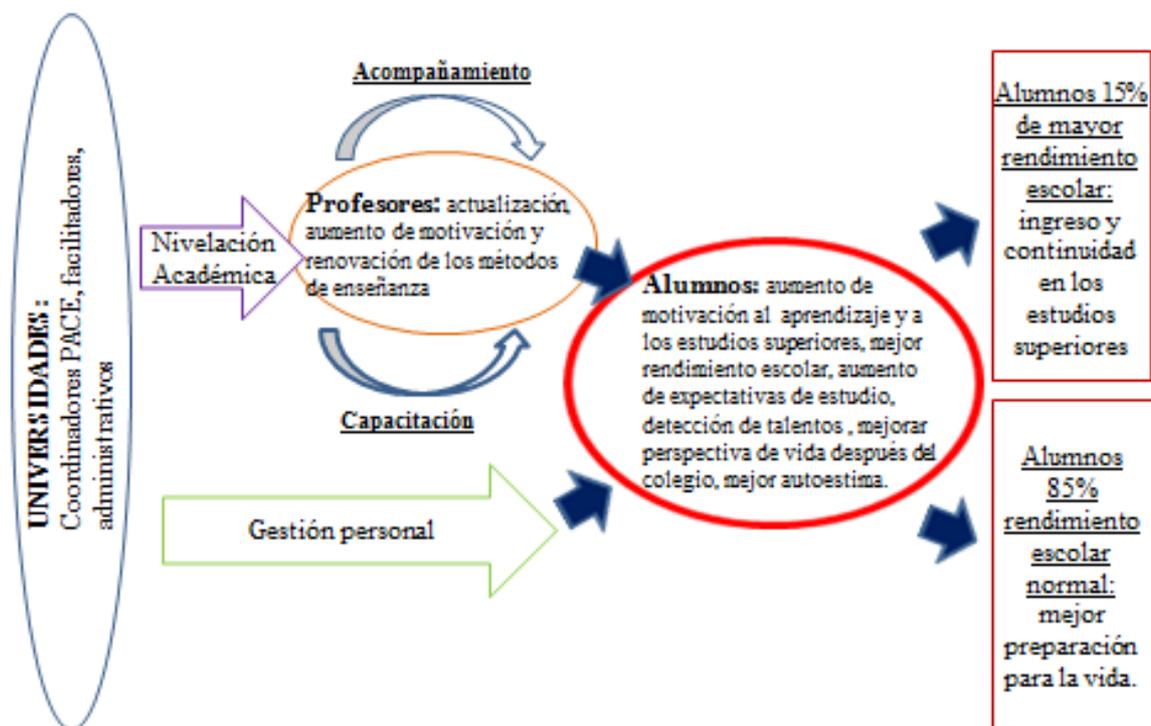


Figura 3. Proceso de intervención

El área de nivelación académica actúa directamente sobre los profesores, a través del acompañamiento de un profesor de la universidad (facilitador) y a través de capacitación general que les ofrece la universidad. Esta ayuda provoca en el profesor un mayor perfeccionamiento en su labor docente, a través de su actualización, motivación y renovación de los métodos de enseñanza. Como efecto directo, el profesor cambia o renueva su modo de abordar la clase, lo que provoca directamente aumento de motivación en los alumnos al aprendizaje escolar y en la mayoría de los casos una mayor motivación hacia los estudios superiores, que trae como consecuencia un mejor rendimiento escolar. Esta es la dinámica virtuosa de la pedagogía en el aula. Como efecto del discurso o del relato de los profesores, también se genera en el alumno un aumento de las expectativas de logro escolar.

Por otro lado, el área de Gestión Personal actúa directamente sobre el alumno y a través de la intervención, se va fortaleciendo el autoestima del alumno, y se impacta el cambio en las expectativas de logro escolar, la detección de talentos, el mejorar la perspectiva de vida después del colegio. De este modo, hay objetivos de la intervención en el alumno, que se abordan al mismo tiempo con distintos instrumentos: profesores y monitores de Gestión Personal, pero todo esto en el aula.

Si bien los demás actores de la comunidad escolar tienen también un impacto en el rendimiento del alumno y en el aumento de sus expectativas escolares: directores, padres de familia, orientadores vocacionales, Jefes de UTP; un modelo de impacto escolar en el alumno requiere tener como co-protagonista al profesor.

Como efecto de esta intervención, lo que se espera es que los alumnos aumenten sus expectativas de logro escolar, de modo que el 15% de mejor rendimiento (en algunos casos será por mayor talento, en otros casos por mayor esfuerzo), tengan acceso directo y gratis a la educación superior. En el 85% restante de los alumnos, el objetivo es prepararlos mejor para la vida y que mejoren también su rendimiento escolar.

Capítulo 9

Conclusiones y sugerencias

Tomando las palabras de Stake, “una buena evaluación no provee soluciones, pero ayuda a los directores a comprender mejor su programa para así poder diseñar mejores soluciones a sus propios problemas” (Stake citado en Shadish, Cook and Leviton, 1995, p. 174), las conclusiones de esta evaluación buscan iluminar sobre algunos aspectos del programa que debieran ser estudiados.

Los resultados plantean la necesidad de revisar el diseño del Programa para dar un rol más preponderante al profesor y a la incorporación de elementos pedagógicos. Estos elementos estarían implícitos en el trabajo de nivelación académica, sin embargo al no destacarlos, quedan a la sombra de otras acciones u objetivos. Además, los objetivos al buscar trabajar con todos los alumnos, desafía a mejorar el trabajo ordinario en aula del profesor.

Hacer explícito el protagonismo del profesor, implicaría definir el modo de apoyar a la escuela: co-docencia, que implica acompañamiento en la elaboración de los programas, en el trabajo en el aula y en la evaluación de la clase. Además de capacitación a los profesores para renovarles en sus prácticas pedagógicas. Y esto no se puede hacer sin abordar sus condiciones de trabajo, revisar el número de alumnos por clase, la carga de sus horarios.

Dentro del diseño del programa, destaca la dificultad para plasmear la multiplicidad de objetivos que busca alcanzar PACE, en un modelo lógico. Esto, unido a la amenaza que se expresó en todas las regiones acerca de la gravedad de no cumplir con las expectativas que ha levantado el programa, lleva a preguntarse si no sería conveniente acotar los objetivos. Además, al comprenderlo como un programa sistémico e integrado, presenta la dificultad de coordinar a muchas instancias, y se corre el riesgo de perderse de los objetivos principales por conseguir objetivos secundarios. Más aún ante la necesidad de realizar un gran escalamiento, pasando de cinco universidades del 2014, a 33 en este año 2015, y queriendo estar presente en todos los liceos públicos del país el año 2018.

Del modelo lógico destaca la relevancia del área de Gestión Personal, sobre todo para ayudar al alumno al desarrollo de sus habilidades socioemocionales, aumentado su autoestima y potenciando así su apertura al aprendizaje, y por tanto aumentando sus expectativas escolares.

Si PACE es una política pública de inclusión que busca responder a los problemas de equidad en la educación chilena, le hace falta definir con más claridad cómo va abordar la educación técnica, tanto escolar como su articulación con los estudios superiores.

En los cuestionarios y entrevistas se agradece y se valora el espacio de creatividad que se permitió para aplicar el programa. En todas las regiones este espacio provocó un esfuerzo por mejorar las didácticas de enseñanza que ya se ha mencionado. Esta valoración puede indicar un camino al estilo de gestión que se necesita para escalar el Programa, con lineamientos claros, pero también con flexibilidad.

Referencias bibliográficas

Aequalis, (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, Foro de Educación Superior.

Bachelet, M. (2014). *Discurso Presidencial, 21 de mayo*. Recuperado de <http://www.gob.cl>

Bachelet, M. (2015). *Discurso Presidencial, 21 de mayo*. Recuperado de <http://www.gob.cl>

Bell, A.; Rowan-Kenyon, H.; Perna, L. (2009). *College Knowledge of 9th and 11th, Grade Students: Variation by School and State Context*. The Journal of Higher Education, Universidad de Ohio.

Bettinger, E.; Boatman, A. and Terry, B. (2013). *Student Supports: Developmental Education and Other Academic Programs, The Future of Children*, Volume 23, Number 1, pp. 93-115 (Article).

Bitar, S. (2011). *Un recorrido por la reciente historia de la educación superior chilena*, Aequalis, foro de educación superior.

Bourdieu, P & Passeron, J.C. (2001). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, Ed. Siglo veintiuno. Buenos Aires. Recuperado en <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

CIDE, (2012), IX Encuesta a actores del sistema educativo, Centro de investigación y desarrollo para la educación, Facultad de Educación, Universidad Padre Hurtado.

CRUCh-Mineduc, (2013), *Resumen de los principales hallazgos de la evaluación Pearson sobre la PSU*. Comité técnico.

Dávila O., Ghiardo F. y Medrano C. (2005) *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile. Recuperado en <https://Desheredados.Dávila.Ghirardo.Medrano2015.pdf>

Domina, T. (2009). *What Works in College Outreach: Assessing Targeted and Schoolwide Interventions for Disadvantaged Students*, Educational Evaluations and Policy Analysis, American Educational Research Association, Universidad de California.

Donaldson, S. (2007). *Program Theory-Driven Evaluation Science, Strategies and applications*, Psychology Press.

Figueroa, L. & González, M. (2012); *Programa propedéutico USACH-UNESCO: “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”*, recuperado de http://www.propedeutico.usach.cl/Documentos_files/Dcto_PropedeuticoUSACH_Agosto2012.pdf

Gil, F. & Bachs, J. (2011). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, USACH, Unesco y Fundación Equitas.

Gil, F.J.; Paredes, R. y Sánchez, I. (2013), *El ranking de las notas: inclusión con excelencia*, Revista Centro de Políticas Públicas UC., año 8, No. 60, mayo 2013.

Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula*. Tesis al grado de Magister en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Guerra, P. (2012). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial*. Tesis de Magister y Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Koljatic, M. & Silva, M. (2010), *Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU*, CEP No. 120. Recuperado de <http://www.cepchile.cl>

Koljatic, M. & Silva, M. (2012), *PSU y Equidad: lo que se ha callado*. Ciper Chile, publicado en Opinión. Recuperado de <http://www.ciperchile.cl>

Leech, N. & Onwuegbuzie, A., (2011). *Beyond Constant Comparison Qualitative Data Analysis: Using NVivo*, University of Colorado Denver, School Psychology Quarterly, American Psychological Association 2011, Vol. 26, No. 1, 70–84.

Martínez, J. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica, RASE vol. 7, núm. 2: 449-467. Recuperado en <http://josamaga.webs.ull.es/RASE2014-jsmg.pdf>.

Meller, P. (2010). *Carreras Universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago, Chile: Uqbar Editores. ISBN 9789568601744.

Meneses F., (2010). *Profesores chilenos tienen escasa confianza en el futuro de sus alumnos*, recuperado en http://www.latercera.com/contenido/679_271618_9.shtml

Mineduc (2014), *Fundamentos del PACE*. Recuperado en http://www.uchile.cl/documentos/terminos-de-referencia-programa-pace-2015_110549_6_2405.pdf

OCDE & BIRD/ Banco Mundial (2009), *La Educación Superior en Chile*, recuperado de http://www.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Sánchez-Redondo, C. (2009) *En memoria de Pierre Bourdieu*. Universidad de Toledo, Escuela de Magisterio, Revista Docencia e Investigación, No. 2. Recuperado en <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero2/carlossanchez.asp>.

Shadish, W., Cook, T., Leviton, L. (1995), *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*, Sage Publications, California, United States.

Toirkens, J. (2014), *Informe: Escenarios y políticas públicas en educación en América Latina*. Universidad de la Frontera, Temuco.

Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile, ¿educación superior para todos?* Documento de trabajo n° 386, CEP.

Venezia, A. & Jaeger, L. (2013). *Transitions from High School to College, The Future of Children*, Princeton Brookings.

Zárate, J. & Martínez, M. (2011). *Descripción de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Programas Inclusivos en la USACH, UCSH Y UAH*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Santiago de Chile.

Anexos

A continuación se presentan los instrumentos que se utilizaron para levantar la información de la evaluación, primero el cuestionario y luego las preguntas de las entrevistas.

Se presentan también los códigos que se utilizaron para el análisis cualitativo y los resultados de la codificación de las entrevistas que entrega el software Atlas.ti, que muestra la frecuencia de los códigos que arrojó la entrevista de cada ciudad.

1.- CUESTIONARIO: LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PACE

I. PREGUNTAS DE CONTEXTO

A. Nombre:		
B. Profesión:		
C. Institución para la cual trabaja:		
D. Región:		
E. Edad en años:		
F. Género:	Femenino	
	Masculino	
G. ¿Estás a cargo de la coordinación de un área?	a. Sí	
	b. No	
	c. ¿Cuál área?	
H. ¿Eres ejecutor directamente en el aula?	a. Sí	
	b. No	
	c. ¿En qué área?	
I. ¿Pertenece a alguna consultora que da asesorías al PACE?	a. Sí	
	b. ¿Cuál?	
	c. No	

II. VINCULACIÓN O CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA

1. Sobre el programa PACE, contesta según tu apreciación:

	Nada	Poco	Bastante	Todo
Conozco los objetivos del PACE				
Conozco la importancia del desarrollo de las áreas de lenguaje y matemática para los alumnos				
Conozco la importancia del área de apoyo socio emocional para los alumnos				
Conozco la importancia del área de orientación vocacional				
Considero que hay convergencia entre los objetivos de los talleres que imparto y los objetivos de PACE				

III. PERCEPCIÓN SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Si el año pasado participaste en un propedéutico:

	Peor	Un poco mejor	Bastante mejor	Excelente
Comparando el Propedéutico de años anteriores con PACE, y tomando en cuenta que ambos tienen como objetivo elevar las expectativas y aumentar la graduación de los estudiantes en la educación superior, consideras que PACE es				
En años anteriores se trabajaba con un determinado % de los mejores alumnos; en PACE se trabaja con todos los alumnos del liceo. Esto a tu juicio es				

	Mala	Regular	Buena	Excelente
Tu opinión sobre el impacto del PACE en aquel grupo de estudiantes que tiene más bajas expectativas de estudio superior y más bajos resultados académicos, es				

Comenta tu respuesta:

¿Si el año pasado no participaste en un propedéutico?

	Mala	Regular	Buena	Excelente
Tu percepción sobre el programa PACE es				

	Poco	Regular	Bueno	Mucho
Crees que hay un impacto en las expectativas (creencias) de los alumnos sobre su futuro profesional				

Quieres comentar algo sobre estos temas:

**IV. CAPACIDADES QUE ESTÁ INSTALANDO EL PROGRAMA EN LOS ADULTOS QUE
COMPONEN LA ESCUELA**

En cuanto al impacto indirecto que PACE tiene más allá de los mismos estudiantes, señala cuál es tu percepción sobre el logro que los talleres/cursos/capacitaciones tendrán en las expectativas (creencias) sobre el futuro de los estudiantes, en los siguientes actores o personas:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Directores				
Profesores				
Padres de familia				
Orientadores vocacionales				

Comentarios:

¡MUCHAS GRACIAS!

2.- ENTREVISTA: FACILITADORES

I. CONTEXTO

1. ¿Qué relación tienes con la Universidad?
2. ¿Me puedes contar de la institución a la que perteneces, a qué se dedica, (ver si tiene fin de lucro o no)? (Si es consultora externa)
3. ¿En qué enfoque/metodología se están basando para preparar los talleres de desarrollo personal?
4. Describa el modo en que se implementa y su rol en la línea de trabajo en la que usted participa.

II. VINCULACIÓN O CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA

1. ¿De qué forma cree Usted que este programa puede ayudar al mejoramiento del rendimiento de los estudiantes de PACE?
2. ¿De qué forma cree usted que este programa puede ayudar a la perseverancia del alumno en la Educación Superior hasta titularse?
3. ¿Piensas que los talleres /cursos/ capacitaciones están bien alineados con los objetivos del PACE?
4. ¿Crees que hay convergencia entre el área del PACE en la que tu trabajas y las otras áreas del programa?

III. PERCEPCIÓN DEL PROGRAMA

Si viene de un propedéutico:

1. Desde lo que has venido haciendo en el propedéutico, ¿cuáles crees que son las principales diferencias al trabajar con todos los alumnos?

Si no viene de un propedéutico:

1. ¿Cuáles crees que son las principales fortalezas de Pace y sus principales debilidades?
2. Para ambos casos
Si pertenece al área de apoyo académico:
 - a. ¿Crees que el área de apoyo académico se adecúa a las características de los liceos y logra un impacto positivo en la preparación de los estudiantes para la educación superior?
Si pertenece al área de apoyo socio emocional:
 - b. ¿Crees que el área de apoyo socioemocional y Orientación Vocacional se adecúan a las características de los liceos y modifican las expectativas de los estudiantes acerca de sus potencialidades, recursos o talentos?
3. Tomando en cuenta la experiencia de este año, ¿le cambiarías algo al contenido de los cursos/talleres o capacitaciones considerando que el próximo año se proyecta a un número mayor de liceos?
4. Tomando en cuenta la experiencia de este año, ¿le cambiarías algo a los cursos/capitaciones o talleres para que exista un mayor alineamiento con las otras áreas de PACE?
5. ¿Crees que habría que implementar una modalidad de trabajo distinta con estudiantes de TP y HC?
6. ¿Cómo evalúas el modo en que la estrategia de implementación del PACE ha respondido a las características específicas de los liceos y estudiantes en la región? (con comentarios)

IV. QUÉ TIPO DE CAPACIDAD ESTÁN INSTALANDO EN LOS ADULTOS DEL ESTABLECIMIENTO

1. ¿Crees que este Programa logra algún impacto en la escuela más allá de los alumnos? ¿En qué lo notas?
2. Tomando en cuenta lo anterior, ¿qué sugerirías para que el PACE contribuyera a generar un cambio más estable y profundo en el modo en que los actores de la escuela se relacionan con los estudiantes y los apoyan en sus proyectos futuros?

¡MUCHAS GRACIAS!

3.- LISTA DE CÓDIGOS:

Categorías	Componente	Subcomponente	Código	#	
Objetivos generales del programa	Mejorar rendimiento escolar de los alumnos de colegios vulnerables		MejRendEscol	1	
	Detectar talentos		DetecTalen	2	
	Detectar intereses		DetecInt	3	
	Mejorar perspectiva de vida después del colegio		MejorarPersVidaDpC ol	4	
		Acompañamiento a los profesores	AcompProf	5	
		Nivelar Académicamente a través de un mejoramiento en los métodos de enseñanza	Innovación de Métodos de Enseñanza	InnovMetEns	6
			Desarrollo de habilidades en el alumno	DesarrHabilAlumn	7
Desarrollo personal (gestión personal)	Desarrollar habilidades socioemocionales	Mejorar el autoestima del alumno	MejAutoestAlumn	8	
		Asegurar continuidad en los estudios universitarios	ContinuidEstSup	9	
Cambio en las expectativas (creencias) de los propios alumnos	Aumentar las expectativas escolares de los alumnos.		AumExpAlumn	10	
	Motivación a los alumnos	Motivar a los alumnos al mundo universitario	MotivAlumnEstSup	11	
		Motivar a los alumnos al aprendizaje escolar	MotivAlumnAprendEs c	12	
Cambio en las expectativas (creencias) de los otros actores de la comunidad escolar	Aumentar las expectativas de los directores de colegio		AumExpDir	13	
	Aumentar las expectativas de los profesores		AumExpProf	14	
	Aumentar las expectativas de los orientadores vocacionales		AumExpOrVoc	15	
	Aumentara las expectativas de los padres de familia		AumExpPadrfam	16	
Áreas que deseaban ser detectadas por los coordinadores Pace	Alineación del taller con los Objetivos del Pace		AlineacObjPace	17	
	Trabajo con todos los alumnos y no sólo con los de mejor rendimiento	Se trabajó sólo con los interesados	NoTrabConTodos	18	
		Se trabajó con todos	TrabajoConTodos	19	
	Coordinación con las áreas del Pace	Existe Coordinación entre las áreas	CoordEntreAreas	20	
		No hay coordinación entre las áreas	NoCoordEntreAreas	21	
	Distinción de la educación técnico profesional	Se reconoce que estos alumnos poseen habilidades diferentes	HabiliTP	22	
		Se hace referencia a al situación de liceos técnicos donde los buenos alumnos tienen a	EdTP	23	
		posibilidad de entrar pronto al mercado laboral			
		Se requiere intervención especial a TP	IntervEspTP	24	
		No se requiere intervención especial porque nivelas a los dos CH y TP	NoIntEspTP	25	

Temas que se mencionaron en relación con los profesores	Aumentar Motivación de los profesores	AumMotivProf	26	
	Involucrar a los profesores	InvolucrProf	27	
	Instalar prácticas pedagógicas en los profesores	InstPractPedagProf	28	
	Capacitar a los profesores	CapacProf	29	
	Mejorar condiciones de trabajo de los profesores	MejCondTrabProf	30	
	Necesidad de bajar la carga Horaria de los Profesores	CargaHorProf	31	
	Acerca el profesor a la universidad	AcerProfUniv	32	
Sugerencias	Hacer talleres socioemocionales a los padres de familia	TallerSocEmocPadres Fam	33	
	Activar comunidades de Aprendizaje	ComunidAprend	34	
	Lograr un relato unitario en todo el proceso del Pace	RelatoUnit	35	
	Enfocar el diagnóstico en los alumnos	EnfDiagEnAlumnos	36	
	Considerar a las Cooperaciones Municipales	CoorpMunic	37	
	Destinar mayor presupuesto para realizar más iniciativas	MayorPresup	38	
	Incorporar al jefe de UTP	IncorpJefeUTP	39	
	Incorporar plataforma electrónica para poder crecer	PlataformaElectr	40	
	Hacer participar a los facilitadores en los procesos de evaluación, reuniones, etc.	ParticipFacilit	41	
Dificultades	Pilotaje muy suelto, con pocas indicaciones	PilotSuelto	42	
	Pocas sesiones	PocasSes	43	
	Paro de profesores	ParoProf	44	
	Burocracia en los procesos	Burocr	45	
	Falta de profesores	FaltaProf	46	
	Problemas con el Director	NoApoyoDirector	47	
	Falta de liderazgo	FaltadeLiderazgo	48	
	Falta de Comunicación del Programa	FaltaComunicProgr	49	
	Coordinación entre muchas instancias: Seremías, Corporaciones Municipales	CoordMuchasInst	50	
	Problemas en relación a los horarios de clases	Trabajo fuera de horario de clases	TrabFuerHorClas	51
		Sobrecarga Horaria de los alumnos	SobreCargaHorAlum	52
Amenazas	No cumplir las expectativas que ha generado el programa en los alumnos	NoCumplexp	53	
Aspectos a tomar en cuenta	Relación Universidad-Colegio	RelUnivCol	54	
	Aumento en la matrícula colegios Pace	AumMatrColPace	55	

4.- RESULTADOS DE CODIFICACIÓN: FRECUENCIA POR CIUDADES, PROGRAMA ATLAS.TI VERSIÓN 7.1.4

Antofagasta:

Nombre	Fundamentado
AcercProfAlaUniv	3
AcompProf	1
ActComunidAprend	1
AlineacObjPace	1
AumExpAlumn	4
AumExpDir	0
AumExpOrVoc	0
AumExpPadrfam	1
AumExpProf	2
AumMatricColPace	1
AumMotivProf	1
Autoest	0
CentrarDiagenAlumnos	0
ContinuidEstSup	3
ConvergAreas	0
CoordAreas	1
CoordEntreAreas	2
DesarrHabilidAlumn	1
DetecTalent	0
EdTP	2
EnfocDiagenAlumnos	1
FaltaComunicProgr	2
FaltadeProf	4
InnovMetEns	5
IntervEspTP	4
MejAutoestAlumn	2
MejCondTrabProf	1
MejorarPerspVidaDpCol	4
MejRendEscol	1
MotivAlumnAprendEsc	1
MotivAlumnEstSup	1
MotivAlumnosEstSup	2
NoApoyoDirector	2
NoCoordEntreAreas	1
NoCumplExp	1
NoTrabConTodos	1
ParoProf	2
Pilotaje	1
PocasSes	1
ProblemComunic	1
RelUnivCol	0
SobrecargaHorariaAlumnos	2
TallerSocioEmocPadreFam	2
TrabajoConTodos	1
TrabFuerHorClas	2

Coquimbo:

Nombre	Fundamentado
✦ AcompProf	1
✦ AlineacObjPace	4
✦ AumExpAlumn	2
✦ AumExpDir	4
✦ AumExpOrVoc	1
✦ AumExpPadrFam	8
✦ AumExpProf	4
✦ AumMatrColPace	1
✦ AumMotivAlumn	2
✦ AumMotivProf	4
✦ Autoestima	1
✦ CapacProf	2
✦ ContinuidEstSup	4
✦ CoordEntreAreas	8
✦ DetecTalen	4
✦ EdTP	7
✦ HabiliTP	2
✦ InnovacMetEns	10
✦ IntervEspTP	2
✦ MejCondTrabProf	1
✦ MejorarPerspVidaDpCol	6
✦ MejRendEscol	5
✦ MetEnsLeng	3
✦ MetEnsMat	2
✦ NoCumplExp	4
✦ NoIntervEspTP	3
✦ ParoProf	3
✦ RelatoUnit	1
✦ TiempCompr	1
✦ TrabajoConTodos	1
✦ TrabFuerHorClas	7

Valparaíso:

Nombre	Fundamentado
✖ AcompProf	3
✖ AlineacObjPace	2
✖ AumExpAlumn	2
✖ AumExpDir	2
✖ AumExpPadrFam	2
✖ AumExpProf	1
✖ AumMotivProf	6
✖ ContinuidEstSup	1
✖ CoordEntreAreas	1
✖ DesarrHabilAlumn	5
✖ DetectTalent	1
✖ EdTP	3
✖ EnfDiagEnAlumnos	1
✖ IncorpJefeUtp	1
✖ InnovMetEns	6
✖ InvolucrProf	1
✖ MejAutoestAlumn	4
✖ MejorarPerspVidaDpCol	0
✖ MejRendEscol	1
✖ MotivAlumnAprendEsc	2
✖ MotivAlumnEstSup	2
✖ NoCoordEntreAreas	6
✖ NoCumplExp	1
✖ ParoProf	2
✖ PlataformaElectr	2
✖ PocasSes	3
✖ RelUnivCol	0
✖ TrabajoConTodos	2

Santiago-Rancagua:

Nombre	Fundamentado
✖ AcompProf	10
✖ AlineacObjPace	3
✖ AumExpAlumn	8
✖ AumExpDir	2
✖ AumExpOrVoc	0
✖ AumExpPadrFam	1
✖ AumExpProf	4
✖ AumMotivProf	1
✖ Burocr	1
✖ CapacProf	1
✖ CargaHorProf	1
✖ ComunidAprend	2
✖ ContinuidEstSup	2
✖ CoordEntreAreas	2
✖ CoordMuchosAct	2
✖ DesarrHabilAlumn	4
✖ DetecTalen	1
✖ EdTP	3
✖ FaltadeLiderazgo	1
✖ IncorpJefeUTP	3
✖ InnovMetEns	7
✖ InstPractPedag	3
✖ InvolucrProf	2
✖ MayorPresup	1
✖ MejCondTrabProf	1
✖ MejorarPersVidaDpCol	1
✖ MejRendEscol	2
✖ MotivAlumnAprendEsc	5
✖ MotivAlumnEstSup	3
✖ NoCoordEntreAreas	2
✖ NoCumplExp	1
✖ ParoProf	2
✖ ParticFacilit	1
✖ PilotSuelto	4
✖ Pocasses	3
✖ RelUnivCol	2
✖ SobreCargaHorProf	1
✖ TrabajoConTodos	4
✖ TrabFuerHorClas	2

Temuco:

Nombre	Fundamentado
✘ AcompProf	3
✘ AlineacObjPace	2
✘ AumExpAlumn	4
✘ AumExpDir	3
✘ AumExpOrVoc	1
✘ AumExpPadrFam	5
✘ AumExpProf	4
✘ AumMotivProf	5
✘ Burocr	1
✘ CapacProf	1
✘ CargaHorProf	1
✘ ContinuidEstSup	2
✘ CoordEntreAreas	1
✘ CoordMuchasInst	1
✘ DesarrHabilAlumn	3
✘ DetecTalent	1
✘ EdTP	6
✘ EnfDiagEnAlumnos	1
✘ FaltaComunicProgr	4
✘ IncorpJefeUTP	1
✘ InnovMetEns	8
✘ InstPractPedProf	2
✘ InvolucrProf	1
✘ MejAutoestAlumn	1
✘ MejCondTrabProf	2
✘ MejorarPersDpCol	0
✘ MejRendEscol	2
✘ MotivAlumnAprendEsc	8
✘ MotivAlumnEstSup	1
✘ NoCoordEntreAreas	10
✘ NoCumplExp	2
✘ ParoProf	3
✘ ParticipFacilit	3
✘ PocaSes	1
✘ RelUnivCol	1
✘ TrabajoConTodos	1