



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**

**PERCEPCIONES DE LOS ACTORES ESCOLARES  
SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PACE  
DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**PATRICIO IGNACIO CARRASCO HENRÍQUEZ**

**PROFESOR GUÍA:**

PATRICIO ORLANDO MIRANDA REBECO

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:**

MARÍA GABRIELA RUBILAR DONOSO  
FERNANDO FABIÁN RETAMAL GONZÁLEZ

ESTUDIO E INVESTIGACIÓN DE POSGRADO FINANCIADOS POR CONICYT-  
PCHA/MAGÍSTERNACIONAL/2016-22160722

**SANTIAGO DE CHILE  
2020**

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS.

Por: Patricio Ignacio Carrasco Henríquez.

Profesor guía: Patricio Miranda.

Profesora co-guía: María Gabriela Rubilar.

Fecha: enero de 2020.

**PERCEPCIONES DE LOS ACTORES ESCOLARES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN  
DEL PROGRAMA PACE DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

La reciente tendencia de masificación del acceso a la educación superior en los países latinoamericanos, que beneficia especialmente a jóvenes de contextos vulnerables, ha levantado nuevos fenómenos de exclusión que tensionan las estructuras de política que sostienen los sistemas y mecanismos de acceso de los países. En Chile, en el año 2014, se comienza a implementar por intermedio de las universidades el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) con el objetivo restituir el derecho a la educación superior de los estudiantes por medio de los componentes de preparación en la enseñanza media (PEM) y de acompañamiento en la educación superior (AES).

A la fecha, existen investigaciones que evalúan la implementación del programa respecto del componente de AES. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan su ejecución en la fase PEM desde una perspectiva subjetiva de los actores escolares involucrados.

Por esta razón, el propósito de esta investigación fue indagar las percepciones que tienen los equipos directivos y profesionales de la educación de establecimientos educacionales asociados al PACE de dos universidades públicas sobre la implementación del componente PEM, a partir de los factores de éxito en los cambios educativos de Fullan y Stiegelbauer.

El estudio se desarrolló a partir de un estudio de casos de carácter no experimental y cualitativo. Los resultados se obtuvieron por medio de entrevistas abiertas y semi-estructuradas, las que fueron aplicadas a dos miembros de los equipos técnicos PACE de las universidades y a trece actores que representan a directivos y profesionales de la educación de establecimientos científico-humanista y técnicos profesionales asociados a estas instituciones.

Entre los principales resultados, se concluye que: (i) a pesar de ser el mismo programa, cada universidad presenta distinciones respecto de la gestión organizacional adoptada en los modelos de implementación del PACE, y que como consecuencia condicionan los modos específicos para desarrollar el cambio y su posterior percepción de parte de los actores escolares; (ii) los potenciales problemas asociados a las características del cambio, como los factores de necesidad, claridad, complejidad y calidad-factibilidad, han sido resueltos por la permanente presencia y apoyo de las universidades hacia los liceos; (iii) a pesar de constatar que los actores escolares han desarrollado una incapacidad ante el cambio producto de un historial negativo de experiencias de innovación educativa asociados al Ministerio de Educación, el cambio propuesto por los modelos PACE de las universidades representa un giro a esa tradición que los predispone a participar de la implementación; (iv) la percepción cercana y real que tienen los actores hacia las universidades para implementar el cambio no es suficiente para construir mutuas relaciones procesales entre los liceos y el Ministerio de Educación, existiendo así un terreno de nadie en el que emergen expectativas no resueltas para los establecimientos educacionales.

## **DEDICATORIA**

*A quienes llevan años buscando, sin éxito, la Dignidad.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A la eterna compañera: Natalia.*

*Por su incondicionalidad, por su energía, por su música, por el cable a tierra.*

*Por el amor.*

*A la gran familia.*

*Por la paciencia, por la comprensión, por estar donde estoy.*

*A mis amigos/as y compañeros de música.*

*Por las notas, por la sinergia. Por la infinita paciencia, también.*

*A los compis.*

*Por las risas, por el aguante, por el grupete que me recordó mis 18.*

*A “mis” profes: Patricio, Gabriela y Fabián.*

*Por el refuerzo, por el conocimiento y experiencia regalada.*

*A la comunidad MGPP.*

*Por las clases y los coffees.*

*A las y los entrevistados.*

*Por la noble labor en las salas de clases.*

*A CONICYT.*

*Por la beca y volver a la sala y el pizarrón.*

*A quienes luchan incansablemente.*

## TABLA DE CONTENIDO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>  | <b>2</b>  |
| 1.1. Radiografía de la educación superior chilena: de un sistema de elite a uno masivo                          | 2         |
| 1.2. Políticas de inclusión en la educación superior chilena en el panorama latinoamericano                     | 4         |
| 1.3. El programa PACE: fundamentos y acciones   | 7         |
| 1.4. Implementación del componente PEM  | 9         |
| 1.5. Justificación del problema y preguntas de investigación  | 10        |
| <b>2. MARCO CONCEPTUAL</b>  | <b>12</b> |
| 2.1. El análisis de la implementación de políticas educativas   | 12        |
| 2.2. Primera cuestión de implementación de política educativa: el sentido subjetivo del cambio                  | 13        |
| 2.3. Segunda cuestión de implementación de política educativa: el sentido objetivo del cambio y sus componentes | 15        |
| <b>3. PROPUESTA METODOLÓGICA</b>  | <b>18</b> |
| 3.1. Objetivos del estudio  | 18        |
| 3.2. Tipo de estudio  | 18        |
| 3.3. Técnicas de producción y recolección de información  | 18        |
| 3.4. Criterios de selección de casos e informantes  | 19        |
| 3.5. Análisis de la información   | 20        |
| <b>4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>  | <b>21</b> |
| 4.1. La implementación del PACE: el caso de la Universidad A  | 22        |
| 4.2. La implementación del PACE: el caso de la Universidad B  | 41        |
| 4.3. Resumen comparativo de hallazgos según casos estudiados por Universidad A y B                              | 60        |
| <b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>  | <b>63</b> |
| <b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>  | <b>69</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>74</b> |
| Anexo A: Pauta de entrevistas   | 74        |
| Anexo B: Modelo de consentimiento informado   | 80        |

## INTRODUCCIÓN

El acceso masivo a la educación superior en Chile es una tendencia relativamente novedosa en Chile. Por décadas, quienes ingresaron a estudios superiores pertenecían a los sectores de mayor nivel socioeconómico, mientras que la población más vulnerable se vio excluida de estos procesos de manera sistemática y permanente (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

De manera paralela, la creciente participación de actores diversos en el debate educacional desde el *movimiento pingüino* del año 2006 en adelante ha levantado la necesidad de generar políticas y acciones en pro de la equidad y la inclusión en el acceso en el marco del derecho a la educación. Es así como en el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) se crea el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) que se implementa desde su fase piloto durante el año 2014 en establecimientos educacionales y en instituciones de educación superior. Su objetivo es restituir el derecho a la educación superior de las y los estudiantes, asegurando su acceso efectivo, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia con el objetivo de lograr la titulación oportuna de los estudiantes.

La presente investigación aborda, desde un estudio de casos, las percepciones de equipos directivos y profesionales de la educación de establecimientos educacionales sobre la implementación del programa PACE, en su componente <<**preparación en la enseñanza media**>> (PEM), de dos universidades públicas, a partir de los factores de éxito en los cambios educativos propuestos por Michael Fullan y Suzanne Stiegelbauer (1991)

La investigación se divide en cinco partes. En la primera de ellas se presentan antecedentes relacionados con las nuevas tendencias en la educación superior chilena y latinoamericana, y con los fundamentos del programa PACE y la operacionalización del componente PEM. De la misma forma, se incorpora la justificación del problema de investigación que busca indagar las percepciones de los actores escolares sobre los procesos de implementación del programa en los establecimientos.

El contenido del segundo apartado corresponde al marco teórico que sustenta el estudio. Tomando en consideración el énfasis analítico de levantar percepciones y realidades subjetivas sobre la implementación de un programa estatal desde la mirada de los establecimientos educacionales y de sus actores, se ha utilizado la propuesta teórica-metodológica de Fullan y Stiegelbauer (1991) para aproximarse a los factores de éxito para la implementación de cambios en las escuelas desde la mirada de sus actores.

En la tercera se presenta la propuesta metodológica para abordar la pregunta y objetivos del estudio de caso, considerando el tipo de estudio, los criterios de selección de la muestra, las técnicas de recogida de información y las características del análisis de los datos.

La cuarta muestra los principales resultados encontrados de las entrevistas, diferenciado los casos por tipo de universidad y desglosándolo por dimensiones y factores de éxito según el marco teórico adoptado.

Finalmente, en la quinta se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones que pueden ser potencialmente implementadas en los niveles ministerial y de gestión de las instituciones de educación superior.

# 1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1. Radiografía de la educación superior chilena: de un sistema de elite a uno masivo

El actual sistema de educación superior chileno es herencia de los procesos de transformación implementados por la dictadura militar durante la década de 1980. Como parte de un conjunto de reformas de corte neoliberal, el proyecto sociopolítico planteó como objetivo dismantelar y empequeñecer al Estado. Para las políticas educativas significó una reducción drástica del gasto fiscal y un aumento sostenido de la presencia del mercado en el sistema educativo (Ruiz, 1997).

A partir del año 1981 la educación superior chilena adquiere nuevas características. Previo al periodo existían en el país ocho universidades, siendo dos de ellas de naturaleza público-estatal y gratuitas (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) y seis consideradas como tradicionales. Todas ellas recibían un porcentaje de financiamiento público a cambio de integrarse a un régimen público liderado por el aparato estatal (Ministerio de Educación, s/f). La creación de estas sólo podían ser cursadas de manera exclusiva a través de leyes tramitadas en el Congreso. Sin embargo, desde el año 1981, y mediante los Decretos de Fuerza de Ley N° 1, 5 y 24, se instauraron las condiciones para promover la participación activa del mercado en el modelo de provisión de educación superior: nacen las instituciones de educación privada que pueden ser creadas sin necesidad del proceso legislativo.

La nueva configuración del sistema de educación superior consolidó el ingreso de un nuevo modelo excesivamente privatizador basado en las lógicas del libre mercado. Hay una diversificación institucional que permitió, por un lado, el aumento sostenido de la cobertura en este nivel, y por otro, una heterogeneidad de calidades de los proyectos educativos. Fruto de la desregulación, el país cuenta en el presente con un diverso número de instituciones de educación superior: se compone de 18 universidades estatales, 9 universidades tradicionales y 31 universidades privadas; se suman 43 institutos profesionales y 44 centros de formación técnica privados<sup>1</sup>.

**Gráfico 1. Evolución de la matrícula de la educación superior en Chile (1984-2018)**



Fuente: Ministerio de Educación (2018).

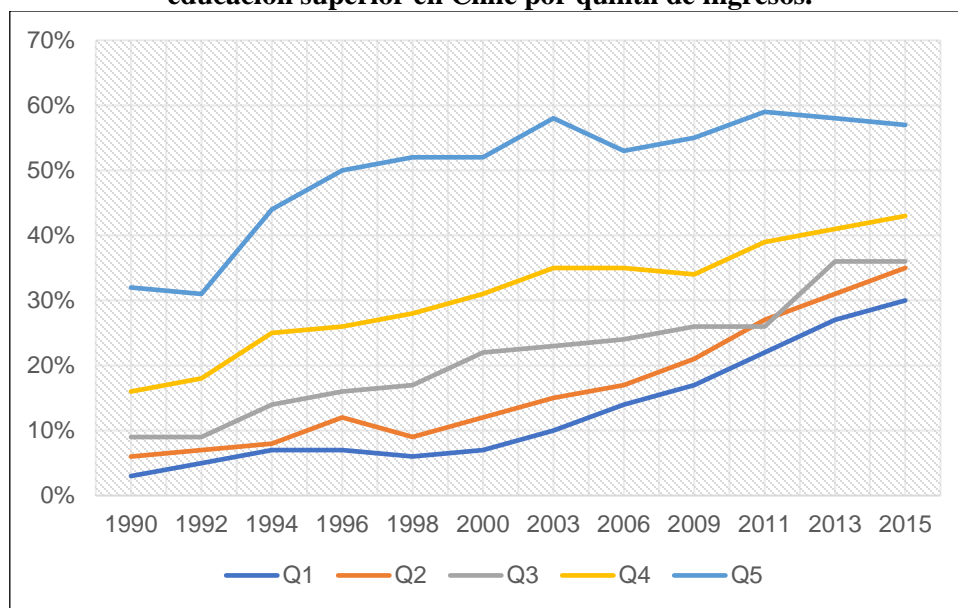
<sup>1</sup> En marzo de 2016 se promulgó la ley que crea los 15 centros de formación técnica estatales. A la fecha se han implementado cinco en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, Maule, La Araucanía y Los Lagos.

El incremento sostenido de la matrícula y la diversificación de instituciones de educación superior, en un sistema desregulado que opera bajo el libre mercado, trajeron como consecuencia nuevos procesos de estabilización, consolidación y transformación interna de la enseñanza terciaria (Servicio de Información de Educación Superior, 2014). Así es posible reconocer cuatro macro-fenómenos desde 1981 que tienen eco en la oferta, la demanda y de los dispositivos de aseguramiento de calidad:

“(…) destaca el crecimiento y la diversificación de las instituciones, la oferta académica y del estudiantado. Como contraparte, desde 1990 y durante la década pasada, la institucionalidad del nivel terciario ha ido estableciendo y desarrollando mecanismos de aseguramiento de la calidad, que se consolidan en 2006 con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (Servicio de Información de Educación Superior, 2014: p12).

Para asegurar el esparcimiento de la educación superior, desde la década del 2000 comienza a estructurarse un modelo de financiamiento a la demanda que permitió aumentar las tasas de acceso a estas instituciones por medio de becas y créditos: el Crédito con Aval del Estado (CAE) y la Beca Nuevo Milenio fueron instrumentos claves para fortalecer la masificación de la educación superior (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2012), generando la entrada de un nuevo perfil de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos excluidos de este proceso. Como consecuencia, el sistema de educación superior avanzó desde uno de elite a uno masivo (OECD, 2009). Como muestra de esta novedosa tendencia, el 70% de los estudiantes del año 2011 correspondía a la primera generación de su familia en acceder a este nivel (Sánchez, 2011).

**Gráfico 2. Evolución de la cobertura neta de educación superior en Chile por quintil de ingresos.**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta CASEN 2015.

Aún con esos intentos por expandir la matrícula a estudiantes de sectores socioeconómicos apartados de estos procesos, y a costa de un modelo de financiamiento que sustentó su política en el endeudamiento y de una arquitectura institucional marcadamente desregulada, no fueron suficientes para minimizar las dinámicas de exclusión. Aunque estos sectores pueden verse



representados en el acceso, su permanencia y continuidad es en promedio más baja que el estudiantado perteneciente a los quintiles más acomodados (Ministerio de Educación, 2014). Bernasconi (2014) plantea que los problemas de la educación superior chilena se relacionan con su legitimidad en la sociedad, en tanto se le critican los fines que tiene y no así su desempeño. Ha sido eficaz en términos de aumentar progresivamente su cobertura y el aporte al conocimiento científico. Pero desde la mirada de la calidad, la equidad y la inclusión existen fallas importantes que afectan de sobremanera a jóvenes estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos.

La masificación involucró el acceso de estudiantes que por mucho tiempo fueron excluidos de este tipo de entidades. Se trata de jóvenes de sectores vulnerables que, si bien aprovecharon al máximo su potencial como estudiantes en el proceso escolar, poseen una preparación académica insuficiente, y que en esa condición se ven dificultados para permanecer de manera estable en sus carreras (Canales & De los Ríos, 2009). De la misma manera ha quedado en evidencia que los porcentajes de retención de estudiantes pertenecientes a los quintiles I y II en la educación superior es bajo: la permanencia de estos jóvenes en sus carreras disminuye de un 40% en el primer año a un 14% en el cuarto año (Latorre et al, 2009).

Como una medida de apoyo económico al acceso, desde el año 2016 se introdujo la gratuidad en la educación superior. Es un beneficio que se constituyó como un avance hacia el derecho a la educación que posibilita que las y los estudiantes correspondientes a las familias del 60% de menores ingresos de la población accedan a estudios superiores sin pagar arancel o matrícula durante la duración formal de su carrera. Esta decisión provocó la diversificación de las fuentes y mecanismos de financiamiento, así como el incremento sostenido del número de estudiantes que accedieron por esta vía: se ha incrementado en un 56% desde el 2016 al 2018, pasando de 139 mil a 340 mil estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2018).

## **1.2. Políticas de inclusión en la educación superior chilena en el panorama latinoamericano**

### **1.2.1. Educación superior e inclusión en América Latina**

Mientras que en Chile la masificación de la educación superior crece a pasos agigantados - aunque rezagada en los quintiles de ingresos más bajos-, los síntomas de la exclusión son cada vez más visibles. Los primeros vestigios internacionales de medidas inclusivas en la educación superior datan del año 1961 a través de las políticas de acción afirmativa en Estados Unidos o discriminación positiva en Europa con el objetivo de aplicar un concepto más dinámico de igualdad (Chiroleu, 2009). Con ellas se buscó neutralizar los efectos de la discriminación para promover la diversidad étnica, cultural y de género de manera que los distintos sectores de la sociedad sean debidamente representados en las áreas de educación y trabajo.

La situación latinoamericana presenta un historial distinto al anterior. De acuerdo con Rama (2006), la educación superior de la región se encuentra en la «tercera reforma» que, a su juicio, “es la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad” (p.13). El autor plantea que Latinoamérica tuvo su «primera reforma» a inicios del siglo XX, caracterizada por una fuerte expansión de la cobertura de las universidades públicas y por la democratización del acceso a nuevos contingentes urbanos. Una «segunda reforma» se identifica por la retirada del Estado en la acción pública y social, y la llegada de una oleada mercantilizadora y diferenciadora que posibilitaron la creación de una serie de instituciones privadas diferenciadas desde el punto

de vista de la calidad, creando un modelo universitario dual con instituciones públicas socialmente elitizadas e instituciones privadas.

La «tercera reforma», que actualmente tiene en *shock* a la educación superior de los países de la región, trae nuevos fenómenos que son potenciados por transformaciones globales de la sociedad. Además de su internacionalización y del impacto de las TICs, se suman nuevas demandas de la población marginada por más y mejor acceso que ven la posibilidad de estudiar como un instrumento de defensa y de movilidad social. Con esto se reafirman procesos de diferenciación institucional en cuanto a sus proyectos educativos, estructuras curriculares, lo que da pie a un nuevo rol del Estado en los procesos de fiscalización y de aseguramiento de la calidad.

Al igual que en Chile, la matrícula regional creció de forma explosiva entre los años 1994 y 2003, aumentando en un 83% en dicho periodo con un total de 15 millones de estudiantes matriculados al año 2005 (*ibidem*). Esta masificación también involucró la participación de nuevos estudiantes de sectores vulnerables, pero sin contemplar ajustes al sistema educativo que favorecieran la inclusión y la equidad más allá del acceso. Como resultado brotaron problemas como la deserción, la repitencia, el abandono y la diferenciación de la calidad en función de sectores sociales diferenciados. La inclusión, así, cobra una relevancia central para el debate de las políticas educacionales.

### **1.2.2. Los tres momentos de la inclusión en la educación superior chilena**

Para Villalobos (2017), las políticas de inclusión en la educación en el contexto chileno han vivido tres grandes momentos que, en ocasiones, se han superpuesto: el de «mérito absoluto», el de «mérito relativo» y el de «mérito relativo y de apoyos».

El primer momento de «**mérito absoluto**» se halla históricamente entre las décadas de 1960 y comienzos del 2000. Se trata de un periodo en el que los test estandarizados adquieren un valor en sí mismo en el acceso a la educación superior, provocando a la vez procesos de inequidad y exclusión en el acceso. El hito clave en el sistema educativo chileno es la creación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en 1966 como el primer mecanismo de alta selectividad en el ingreso a las carreras de las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Dos décadas después quedan en evidencia los problemas de equidad de la prueba. Himmel et al (1980) concluyeron que los estudiantes de menores recursos económicos obtenían resultados menores que sus pares provenientes de sectores acomodados.

En el año 2000, un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el CRUCH llevó a evaluar la pertinencia de la PAA. Se decide reemplazar este test por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el marco de la reforma curricular de 1998. A diferencia de su antecesora, la PSU buscó mejorar la manera de evaluar los aprendizajes desarrollados en la etapa secundaria. Sin embargo, y a pesar de la transformación de la prueba, los procesos de inequidad y exclusión fueron profundizadas por ésta. El Informe Pearson (2013) reveló que este mecanismo era un pobre predictor de rendimiento en la educación superior y que, además, presenta sesgos según segregación económica, tipo de establecimiento y género del estudiante.

Otros mecanismos institucionales de exclusión presentes en el periodo que desconocen el rendimiento escolar del joven en su contexto, y que legitiman y agudizan las inequidades estructurales de la educación chilena (Gil, 2006) fueron dados por los puntajes mínimos requeridos de la PSU para postular a las universidades (450 puntos) y para recibir apoyos

económicos por medio de becas (550 puntos). En palabras de Bourdieu y Passeron (2003), los estudiantes de condiciones socialmente perjudicadas viven la educación como una competencia injusta al verse prohibidos de acceder a la educación superior sin comprender y promover su contexto social, económico y cultural específico.

Así el sistema de educación superior chileno ingresa tímidamente a un segundo momento de **«mérito relativo»** en el que se visibiliza de manera intencional las raíces sociales y culturales de los estudiantes para favorecer su acceso a las instituciones. Hay dos iniciativas que buscaron relevar el contexto del estudiante: la Bonificación del 5% y la Beca de Excelencia Académica (BEA).

Los primeros esfuerzos se encuentran en la Bonificación del 5% de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). El aumento de este porcentaje fue asignado al puntaje ponderado de la PAA de los estudiantes de la generación que pertenecieran al 15% superior de notas de la enseñanza media. Esta medida constituye un hito clave en el sistema de educación superior chileno debido a que instala entre los actores la preocupación por reconocer las diferencias del estudiantado y así promover un acceso equitativo. Para el caso de la USACH, se concluyó que los rendimientos académicos de estudiantes bonificados fueron superiores a los de sus pares de carreras que ingresaron con 100 y 150 puntos más en la PAA (Gil, 2006). De forma complementaria, durante el año 2006 se creó la BEA que se otorga al estudiante perteneciente al 10% de mejor desempeño académico de su establecimiento.

En este escenario, las políticas de inclusión en la educación superior no estuvieron presentes y las medidas impulsadas fueron más bien iniciativas particulares de cada institución educativa. En el año 2013 es posible constatar un giro en el reconocimiento de los contextos estudiantiles en el sistema de acceso vigente por medio del Ranking de Notas. El mecanismo se sustenta en el principio de que los talentos académicos están igualmente distribuidos en todas las clases sociales, culturas y etnias (Gil et al, 2012), siendo una iniciativa equitativa e inclusiva que premia a los estudiantes que han demostrado interés y hábitos de estudio sostenidos en el tiempo durante su etapa escolar secundaria. El ranking opera de la siguiente forma:

Se determina la nota promedio y la nota máxima de cada establecimiento del país, utilizando las notas de todos los estudiantes de enseñanza media de cada colegio en los tres años anteriores (en este caso 2012, 2011 y 2010). Con esto se evita generar lógicas competitivas e inflación de notas. Los alumnos no compiten con sus compañeros. A la nota promedio de cada colegio se le asigna el puntaje correspondiente según la escala NEM: todos los estudiantes que egresan con una nota superior al promedio tienen una bonificación en su puntaje que crece hasta los 850 puntos para la nota que está en el promedio mayor de su colegio. Los alumnos que obtienen una nota inferior al promedio de su colegio mantienen su puntaje NEM (Educación 2020, 2013).

Además de contribuir a la distribución equitativa de los cupos en la educación superior, se ha comprobado que el ranking de notas favorece especialmente a los estudiantes de sectores vulnerables, independiente de si tuvieron un buen o mal puntaje ponderado en la PSU. Si bien puede considerarse que la incorporación del ranking constituye un avance institucional en la educación chilena, el impacto sigue siendo acotado dado que sólo algunas instituciones han incorporado el instrumento en el acceso, además que su peso relativo en el total de la postulación varía según tipo de institución dado que cada una de ellas decide cuánto peso asignarle (en torno al 20% en las universidades del CRUCH, que sumado al NEM ponderan un 40%).

Ya no sólo se trata del acceso como “la” vía de justicia social, sino que ésta se completa despejando las condiciones en las que acceden, permanecen y se titulan los estudiantes (Leyton, 2014). En esa línea aparece el momento del «**mérito relativo y apoyos**» orientado a las trayectorias del estudiante que ocurren antes y después del acceso. Como se mencionó, pertenecer a los sectores socioeconómicos más bajos de la población juega en contra de la permanencia y la titulación oportuna en la educación superior.

Instalada la necesidad de avanzar hacia políticas inclusivas en la educación superior, la USACH, y en colaboración con UNESCO, Ford Foundation y Fundación Equitas, crean el <<propedéutico>> en el año 2007. Se trata de una vía de ingreso especial fundamental para la creación del PACE, en la medida que la propuesta del propedéutico es replicada en el modelo de intervención en educación superior del programa.

Esta vía promueve la idea de que todos los jóvenes talentos, independiente de su procedencia, merecen ingresar a la educación superior de manera integral. En sus primeros años ofreció cupos especiales en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades a estudiantes con notas de enseñanza media en el 5% superior del ranking de egresados de cinco establecimientos de sectores vulnerables y que hayan aprobado el curso preparatorio, asegurando el acceso directo a la institución educativa y acompañamiento durante los primeros semestres.

Luego de dos años de su implementación en la USACH, el propedéutico fue ampliamente difundido en distintas universidades de diferentes regiones del país. Entre los años 2009 y 2014, quince universidades suman el modelo propedéutico a sus sistemas de acceso, demostrando así un fuerte sentido de compromiso por la inclusión. Al igual que en todos los casos expuestos, fue una acción concreta que nace bajo al alero de una universidad y que se expande en función de las buenas voluntades de las autoridades de cada institución.

Fruto del escalamiento de los propedéuticos en el país e inspirados en su propuesta, nace el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) como parte de las primeras medidas presidenciales de la agenda de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2013). Este programa busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos y acompañamiento en la educación superior.

El PACE como protopolítica es una de las primeras medidas estatales que busca fortalecer los componentes de inclusión en la educación superior chilena. Sin embargo, y al mismo tiempo, el hecho de que sea un programa es un riesgo constante para su continuidad, puesto que año a año se discute su viabilidad en la ley de presupuestos.

### **1.3. El programa PACE: fundamentos y acciones**

El programa PACE es una iniciativa propuesta durante el año 2014 en el marco de la reforma educacional impulsada por el segundo periodo presidencial de Michelle Bachelet. El peso relativo del programa asignado en la agenda de gobierno fue alto debido a que éste fue una de las medidas presidenciales prioritarias a implementar durante los primeros 100 días de mandato.

El propósito final del PACE es lograr que estudiantes de enseñanza media destacados, pertenecientes a contextos de alta vulneración social, accedan y permanezcan en alguna institución de educación superior por medio de acciones de preparación y acompañamiento

integral permanente, de manera que éstos logren titularse oportunamente de sus estudios. Esta iniciativa fue oficializada y puesta en marcha en mayo de 2014. Durante ese año tuvo una etapa de pilotaje que consideró a un número reducido de liceos y estudiantes. Aquellos participantes pertenecientes a establecimientos adscritos al programa PACE -todos de dependencia municipal, como una medida para el fortalecimiento de la educación pública- recibieron preparación académica, orientación vocacional y acompañamiento socioemocional para ingresar a una carrera en la educación superior.

Para lograr su objetivo, la implementación del programa se pone en marcha a través de un modelo de colaboración entre el Estado, por medio del Ministerio de Educación, y las instituciones de educación superior que deciden voluntariamente sumarse. En ese panorama el ministerio define los aspectos técnico-políticos del programa y las instituciones de educación superior (hoy 31: 29 universidades, un instituto profesional y un centro de formación técnica) ejecutan las acciones con los establecimientos educacionales asociados.

La operacionalización de las acciones propuestas por el programa PACE considera dos componentes fundamentales. El primero es el de <<**preparación para la enseñanza media**>> (**PEM**). Es el elemento distintivo del programa en relación al modelo propedéutico, que consiste en promover el desarrollo de habilidades transversales de las y los estudiantes de 3° y 4° medio por medio de un manejo comprensivo de la formación de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Aquí se buscan instalar capacidades en los establecimientos educacionales mediante asesorías para asegurar, desde un enfoque de acompañamiento con las instituciones de educación superior, el desarrollo de trayectorias formativas de los estudiantes. Este componente se trabaja de manera coordinada y articulada entre las comunidades escolares de los liceos (directivos, equipos técnicos, docentes y orientadores) y los equipos técnicos de las mismas instituciones de educación superior.

Un segundo componente es el de <<**acompañamiento en la educación superior**>> (**AES**), cuyo objetivo es lograr que jóvenes estudiantes que ingresaron a una carrera tengan un desempeño académico que les permita continuar sus estudios. En esta etapa se implementan mecanismos de acompañamiento y seguimiento de estos estudiantes durante el primer año de estudios, con la meta de desarrollar su autonomía para el logro de resultados académicos, su permanencia y posterior titulación.

En el año 2018, el PACE logró una cobertura de más de 84 mil estudiantes de 3° y 4° medio pertenecientes a uno de los 574 establecimientos educacionales presentes en 311 comunas de Chile. De esta cohorte, solamente 3.487 estudiantes ingresaron a una de las instituciones de educación superior adscritas (Mineduc, 2018). Esta importante baja se debe a que, al momento de transitar desde la enseñanza media a la superior, el programa establece criterios de admisión:

- Además de haber cursado tercer y cuarto medio en un establecimiento PACE, egresar de enseñanza media dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas de la institución o haber obtenido un puntaje de ranking de notas igual o superior a 696 puntos.
- Aprobar las actividades de preparación del programa, según el reporte que entregan las instituciones de educación superior.
- Rendir las PSU obligatorias (lenguaje y comunicación, y matemática) y una electiva (ciencias, historia, geografía y ciencias sociales).

- Egresar con una asistencia mayor o igual al 85% de las clases de PEM o contar con el decreto aprobatorio del directivo del establecimiento escolar.

#### **1.4. Implementación del componente PEM**

Para la implementación del componente PEM en los liceos, las instituciones de educación superior se guían por los Términos de Referencia (TDR) que define el Ministerio de Educación. Es un documento de carácter técnico en el que año a año se explicitan los objetivos y medios para la ejecución del programa en los establecimientos asociados. Dado que los TDRs se actualizan anualmente, entre el periodo 2015 y 2019 es posible constatar la presencia de algunos elementos que se han mantenido constantes y otros que han sufrido transformaciones.

Uno de los componentes que se ha mantenido es la concepción de la institución de educación superior (IES) como agente implementador del programa en los liceos. A modo de ejemplo, en el TDR del año 2019 se establece que “Los presentes Términos de Referencia son un marco para la implementación técnica del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), dirigidos a las Instituciones de Educación Superior participantes de esta política pública” (Ministerio de Educación, 2019b: p3).

Un segundo componente que se mantiene es el carácter participativo esperado de parte de la gestión de las IES para la operacionalización del PACE en los establecimientos. Aunque el foco de lo participativo experimenta cambios, en todos los documentos del periodo escogido se expresa abiertamente la necesidad de que las instituciones generen procesos contextualizados a los establecimientos que integren a las comunidades educativas de los liceos en la gestión operativa de la implementación del componente PEM. En el TDR de 2019 se explicita que “Las acciones de este subcomponente [definición de competencias] buscan dar a conocer el sentido del programa y generar instancias de participación de la comunidad educativa, involucrándolos en los procesos de toma de decisiones y en la implementación de actividades...” (Ministerio de Educación, 2019b: p6).

Por otro lado, hay otros componentes del programa que han experimentado cambios en el tiempo. Uno de ellos se relaciona con la conceptualización del objetivo del componente de intervención en el establecimiento. Por ejemplo, el TDR del año 2015 establece una concepción academicista de la que se espera “Entregar a estos estudiantes apoyo académico que favorezca el desarrollo de sus conocimientos, a través del mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus docentes” (Ministerio de Educación, 2015; Ministerio de Educación, 2016); mientras que el documento de 2019 plantea una visión integral que se realiza a través de acciones dirigidas a estudiantes de 3° y 4° medio para desarrollar “competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales” y que contemplan “además, actividades de acompañamiento al proceso exploración vocacional, y de apoyo en el proceso de admisión a la educación superior” (Ministerio de Educación, 2019b; p5-6).

Este giro conceptual puede ser detectado a partir del TDR del año 2017, en el que se establece que el componente PEM se centra “en el desarrollo de habilidades transversales, en alineación con el currículo de 3° y 4° medio, promoviendo su manejo comprensivo de éste mediante la formación de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, desde un enfoque de acompañamiento integral. Asimismo, busca dejar aprendizajes y capacidades instaladas en los respectivos establecimientos, que permitan asegurar el desarrollo de las trayectorias formativas

de los estudiantes, mediante el acompañamiento desde un enfoque de asesoría” (Ministerio de Educación, 2017: p6).

En esta etapa la implementación del componente PEM releva un campo de acción específico de los establecimientos para el desarrollo de habilidades transversales requeridas por el PACE: <<el modelo pedagógico>>. Desde este año se espera que las IES y establecimientos diseñen y pongan en marcha un modelo pedagógico afín a la propuesta del programa PACE: “La estrategia para abordar este trabajo considera la construcción conjunta de un Modelo Pedagógico, que permita identificar las competencias/habilidades que se espera reforzar, asociándolas a instrumentos de gestión pedagógica, estrategia de enseñanza-aprendizaje, trabajo en aula y evaluación de las actividades” (Ministerio de Educación, 2019b: p6).

Otro elemento que presenta alteraciones en los TDRs es el grado de detalle de la implementación de acciones en los establecimientos. Desde el año 2018 se constata que la operacionalización del componente PEM, además del qué y el cómo, especifica el cuándo y dónde poner en marcha las acciones del PACE en los liceos. En este periodo se reconocen acciones a desarrollar dentro y fuera del horario escolar. Además de explicitar acciones y roles específicos, se detallan operacionalizaciones concretas en la gestión técnico-pedagógica que pueden dar luces de una intención por facilitar la ejecución del PACE en los liceos. Por otro lado, la propuesta de implementación expresada en el TDR delimita y explicita el quién debe desarrollar estas acciones: se involucran a estudiantes, equipos técnicos y directivos, docentes y orientadores para la generación de capacidades de los liceos.

A partir de lo expuesto de estos documentos, se identifica que la declaración formal y las intencionalidades de la implementación del programa PACE en los establecimientos educacionales en coordinación con las IES, expresada por medio de los TDRs, transita desde un modelo de operacionalización genérico que otorga libertades de gestión y acción a las IES para el desarrollo académico de los procesos de enseñanza, hacia uno que tiende a la unificación y explicitación de criterios técnicos-pedagógicos para la instalación de procesos integrales de enseñanza-aprendizaje expresado en el modelo pedagógico del establecimiento.

## **1.5. Justificación del problema y preguntas de investigación**

### **1.5.1. Justificación del problema: componente de PEM del PACE, oportunidades y nuevas preguntas**

Ha quedado en evidencia que el fenómeno de la masificación del acceso a la educación superior es una tendencia que se consolida con los años. Y a pesar de que la matrícula total y de primer año ha presentado una leve disminución en los últimos dos años (CNED, 2019), la gratuidad facilitará que personas pertenecientes a sectores socioeconómicos desventajados puedan acceder a una IES. Esta medida por sí sola, sin embargo, no garantiza la efectiva transición de educación media a superior ni el éxito en la trayectoria educativa de sus estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones existentes sobre el PACE han tenido un especial interés en los procesos que ocurren durante la educación superior. Si bien existen investigaciones que abordan el anclaje de iniciativas para la inclusión en la educación superior en establecimientos educacionales de Chile (Gil y Bachs, 2010; Unesco, 2015; Pérez, 2018), sigue siendo escaso el conocimiento sobre la implementación del PACE y la percepción que tienen sus involucrados

sobre la implementación del componente PEM en los establecimientos. En esa línea, se hace necesario conocer y comprender los fenómenos de cambio a partir de la operacionalización del programa que tiene lugar en los establecimientos educacionales.

Por consiguiente, y bajo la premisa de que las experiencias exitosas de implementación de políticas educativas en las escuelas dependen del coherente ajuste entre la comprensión interna subjetiva del cambio propuesto y las demandas externas (Fullan y Stiegelbauer, 1991; Fullan, 1994; Honig, 2004), resulta pertinente indagar y comprender los saberes experienciales que permean a los líderes y docentes sobre la innovación que propone el PACE, por medio de las universidades, a sus respectivas comunidades. Esta consideración, que va más allá de lo procedimental, contribuye a que este tipo de acciones sean sostenibles en el tiempo tanto para las escuelas como para las políticas y programas del Ministerio de Educación.



## **2. MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1. El análisis de la implementación de políticas educativas**

El concepto clásico de política pública atribuyó al Estado un rol exclusivo al manejo de los problemas y soluciones de carácter público. Al respecto, su análisis fue sustentado por varios años desde la mirada secuencial de las políticas públicas (Lasswell, 1953) que permitió analizar de manera simplificada el proceso de una política pública en el que se identificaron, por medio de un esquema, seis fases consecutivas y unidireccionales.

Una de las etapas reconocidas en este modelo es la de <<implementación>>, que no es otra cosa más que la ejecución de un determinado curso de acción a un problema público. Su estudio, en palabras de Subirats (1992), consiste en mirar sistemáticamente la actividad puesta en práctica, con el fin de individualizar los factores que explican el proceso de transformación de los programas en resultados.

El estudio tradicional de las políticas sobre el proceso de implementación ha sido influenciado por la teoría de las organizaciones y la ciencia de la administración, argumentando que la dimensión fundamental del proceso de gobernar se encuentra más en su gestión administrativa que en la adopción de la política (Regonini, 1991).

Con el paso del tiempo, la idea del “ciudadano de a pie” adquiere mayor relevancia en los procesos de políticas públicas, más aún cuando reclaman o promueven acciones desde el enfoque de derechos humanos. Los modelos analíticos tradicionales de las políticas públicas han agotado su capacidad analítica y explicativa de los nuevos fenómenos políticos que enfrentan hoy las sociedades (Deleon, 2006; Jann y Wegrich, 2007; Roth, 2010).

Sobre esta base se hace necesario apelar a lógicas de políticas que valoren formas de coordinación descentralizada, reconociendo la autonomía relativa de sistemas, organizaciones de la sociedad civil, actores colectivos, movimientos sociales, implementadores y públicos; y suponiendo, a la vez, un mínimo de visión de mundo compartida que permita formular criterios orientadores de la coordinación social (Miranda y Razeto, 2014).

Para el caso del estudio de las políticas educativas, existe un amplio debate en el que se reconoce que su operacionalización y análisis van más allá de los procesos de gestión y administración. Lo primero que debe tenerse en cuenta es que la mirada internacional occidental sobre la investigación en el campo educativo se inicia a finales de la década de 1960. Los esfuerzos en esta temática estuvieron puestos en las dimensiones macro de la política, tales como infraestructura, cobertura, alfabetización y, en menor medida, formación docente.

Una vez atendida la dimensión macro, las cuestiones de calidad, igualdad de oportunidades y equidad educativa emergieron como nichos de investigación de política educativa (Fullan, 1998; Cassaus, 1999). Las preguntas por los procesos, las innovaciones y los cambios educativos tomaron protagonismo, por lo que naturalmente se dio paso a la <<fase de implementación de las políticas educativas>> (Fullan, 1998).

De ese periodo, Michael Fullan (1972) destaca que las implementaciones en el sistema escolar de Estados Unidos de la época se caracterizaban por desarrollar innovaciones y procesos fuera de los

establecimientos escolares, reconociendo a los actores de esas comunidades (docentes, estudiantes y apoderados) como adoptantes pasivos. El autor destaca que en ese momento ocurría una disociación importante entre el objetivo de la política y su implementación a nivel micro que ponía en riesgo a la misma:

“En consecuencia, en los planes de cambio no se incluye preparación previa; pero, lo que es más importante, no se incorpora tiempo ni recursos para el aprendizaje de los nuevos roles en el sistema, una vez que el cambio ha sido iniciado. Dado que dichos requerimientos no se comprenden ni tienen en cuenta, hasta las innovaciones congruentes con los objetivos de los usuarios suelen venirse abajo” (Fullan, 1972: p15).

Reconociendo la complejidad de la implementación como un conjunto de procesos y relaciones, Fullan y Pomfret (1977) examinan con énfasis <<la caja negra de la implementación>>. Los autores establecen cinco componentes claves que condicionan el cambio (o no cambio), para lo cual proponen evaluar el grado en que los cambios se relacionan con: 1) materia de estudio o materiales; 2) la estructura; 3) rol/comportamiento; 4) conocimiento y comprensión; 5) e internacionalización de valores. Las distintas relaciones darían origen a <<los resultados de la implementación>>.

Ciertamente, este modelo de análisis de implementación de política educativa mutó con los años. En todas sus fases, sin embargo, se consensuó lo importante de relevar el valor las percepciones y significados de los actores implicados para la sostenibilidad de las acciones del Estado. Así se resalta que “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales” (Fullan y Stiegelbauer, 1991: p4).

Otros autores similares a los anteriores sostienen que la implementación de cambios en los sistemas educativos requiere reconocer los contextos específicos de las escuelas para producir los cambios esperados, que en otras palabras significa entender las creencias de los actores escolares involucrados. Elmore (2004 y 2010) argumenta que para lograr cambios significativos en las prácticas educativas de las escuelas se deben considerar la manera en que se alteran y cómo éstos reprograman las formas tradicionales de hacer las cosas al interior del núcleo pedagógico. Según el autor, para el estudio de las implementaciones escolares es necesario observar las relaciones entre los tres componentes del núcleo pedagógico (profesor, alumno y contenidos) y cómo ellas demuestran o no alteraciones en las creencias.

En la misma corriente deliberativa de la implementación de las políticas educativas, autores como Gather Thurler (2004), Díez (2006) y Schein (2010) sostienen que las posibilidades de implementación del cambio escolar dependen de la capacidad de entender y transformar los factores implícitos de las culturales de las organizaciones educativas, es decir, de los supuestos y creencias de las comunidades escolares.

## **2.2. Primera cuestión de implementación de política educativa: el sentido subjetivo del cambio**

Una vez que los sistemas educativos subsanan las necesidades de primer orden (infraestructura, cobertura, alfabetización), las preguntas por los cambios aparecen en las agendas. Este momento se caracteriza por conocer innovaciones y determinar cuáles concretar en las escuelas. Es una discusión eterna que se toma, a esta altura del partido, gran parte de los esfuerzos de las políticas

educativas, pero que en definitiva no se cruza con una reflexión profunda sobre qué significa realmente ese cambio y cómo lo experimentan los actores involucrados (Fullan, 1998).

La cuestión de la implementación de la política educativa, en la propuesta de Michael Fullan (1998), se resuelve elementalmente analizando sobre la percepción y el significado del cambio para las personas que se rodearán de ese proceso. En otras palabras, “el quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad” (Fullan, 1998), por lo que es necesario valorar una mirada sobre qué significa o supone el cambio para los agentes y cuáles son los factores y procesos que lo explicarían, tomando tanto sus implicancias para el individuo como para la sociedad en su conjunto.

El propósito del autor es que en la implementación de las políticas dirigidas al sistema escolar se debe establecer la importancia del significado de la realidad subjetiva del cambio. Analizando distintos casos de cambios y situaciones que afectaron al mundo del profesorado, Fullan ha llegado a generar distintas conjeturas analíticas para operacionalizar esta reflexión.

En varios ejemplos de su investigación pudo constatar que la introducción de los cambios se ha hecho poco significativo y, en algunos casos, ha empeorado la situación inicial. La poca atención al contexto de las prácticas docentes en el aula, caracterizado por una sobredemanda de roles formales e informales en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la reforma en formación continua docente generó un amplio rechazo en los mismos profesores porque ninguno tuvo la convicción ni los incentivos para apoyarla. Finalmente, se vieron más exigidos de lo que estaban y el objetivo del cambio, generar mayores instancias de capacitación, no fue conseguido y la reforma en sí no fue significativa. Lo que parecía una solución de carácter racional, finalmente fracasó debido a que ignoró la cultura de la escuela.

Siguiendo a Fullan y Stiegelbauer, pioneros en el estudio subjetivo y deliberativo de la implementación de las políticas educativas, el problema de la disociación entre el diseño y la implementación se debe en gran parte a que elude el proceso. Puede haber soluciones técnicamente consistentes, pero sin un debido proceso, que no es otra cosa más que mirar con detalle la dimensión subjetiva del cambio, la política o programa se ve en un serio riesgo de morir:

“Las agencias gubernamentales han estado absortas en la política y el programa de iniciación, y hasta fechas recientes subestimaron enormemente los problemas y procesos de la implementación. Tenemos aquí un caso clásico de dos mundos completamente diferentes -el que establece la política por un lado y el practicante local por el otro. (...) La reforma fracasará en la medida en que cada lado desconozca el mundo *subjetivo* del otro y la medida es significativa-.” (Fullan y Stiegelbauer, 1991: p77).

Los autores destacan dos conclusiones que son elementales para cualquier implementación del cambio en la política educativa. La primera de ella es que resulta necesario crear infraestructuras y procesos que permitan involucrar a los docentes (y a las personas que participan de ese cambio) en el desarrollo de nuevas concepciones para llevar cabo el programa o política. Segundo, estudiar los significados supone concebirlos y dotarlos de un sentido profundo de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, lo que supone un desafío importante para sistemas educativos altamente institucionalizados, burocratizados y basados en estándares.

### 2.3. Segunda cuestión de implementación de política educativa: el sentido objetivo del cambio y sus componentes

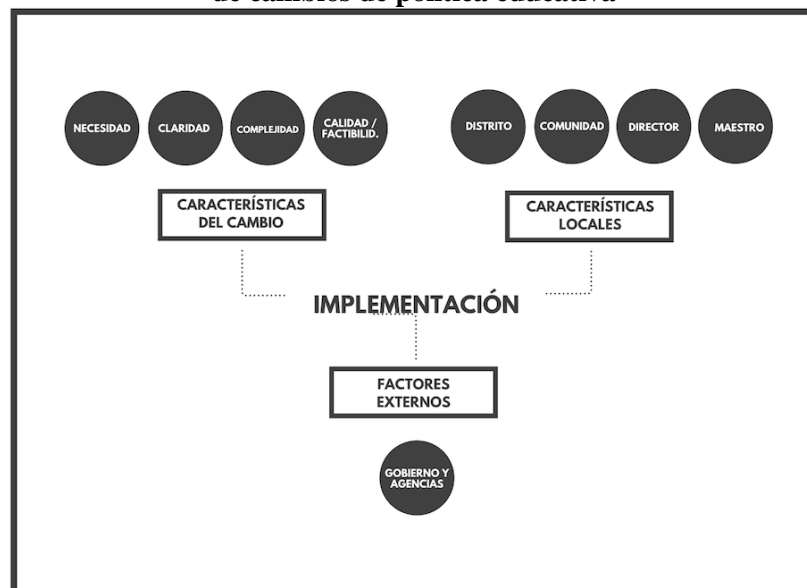
El apelativo <<objetivo>> que plantean Fullan y Stiegelbauer para el estudio de la implementación de cambios al sistema educativo tiene que ver con la identificación y descripción de dimensiones y elementos por separados manifestados en el proceso. Se entiende que toda innovación en educación es multidimensional, pero que en la base de la implementación de políticas se encuentran las creencias y la comprensión como condiciones para lograr continuidad de la misma.

En la obra *El cambio educativo: guía de planeación para maestros* (Fullan y Stiegelbauer, 1991) se proponen modelos de análisis para la implementación de políticas en educación. Si bien los autores reconocen diversos acercamientos para caracterizar la implementación, hay dos maneras que permiten entender particularidades y, a la vez, procesos dinámicos sobre el cambio que se presentan al interior de la escuela y en relación con su entorno social y político-institucional.

Uno de los métodos consiste en identificar <<los elementos claves que se asocian al éxito de la implementación>>, cuya ventaja es que permite aislar y explicar roles específicos de la innovación estudiada, además de posibilitar una mirada subjetiva sobre los procesos técnico-políticos e institucionales que se sitúan fuera de la escuela. Un segundo enfoque consiste en orientar la mirada desde <<los temas principales de la implementación>>, contribuyendo a mejorar las probabilidades dinámicas del proceso de cambio. Si bien los autores se inclinan por la segunda metodología dado el potencial dinámico de análisis en el campo educativo, en esta investigación se utilizarán los elementos claves de la implementación, en tanto el objetivo de ésta consiste en indagar y comparar percepciones de casos de implementación por universidad y por tipo de enseñanza.

En la publicación de los autores se presentan nueve elementos críticos para el estudio de los procesos de implementación de políticas educativas que se organizan en tres categorías:

**Figura 1. Elementos claves en el éxito de la implementación de cambios de política educativa**



Fuente: Elaboración propia a partir de Fullan y Stiegelbauer (1991: p68).

### 2.3.1. Características del cambio

Esta categoría busca comprender la naturaleza misma del cambio y cuáles son los significados existentes para los agentes involucrados. Si bien los autores destacan que esta categoría es fundamental para una etapa previa de la implementación (<<la iniciación>>), finalmente han acordado que se resuelven en la misma implementación.

El primer elemento de esta categoría es el de <<**necesidad**>>, que se refiere al grado de correspondencia entre el cambio y las necesidades prioritarias percibidas en las escuelas. Se trata de un ajuste que es esencial entre un nuevo programa o política y las necesidades propias del establecimiento, situación compleja de obtener si se tiene en consideración que las instituciones educativas están sobrecargadas de mejoras y que las necesidades en principio no son tan claras de identificar.

En un segundo orden se encuentra el elemento de <<**claridad**>>. Este componente consiste en la explicitación hacia los involucrados sobre el qué y el quién de la implementación, es decir, sobre los objetivos y medios del cambio en cuestión. Un problema que suele ocurrir con frecuencia es el de <<claridad falsa>>, situación que ocurre cuando el cambio se interpreta de forma sobresimplificada o, en otras palabras, cuando la innovación contiene más de lo que perciben las personas.

Le sigue el elemento de <<**complejidad**>>, que se refiere a la dificultad y extensión de los requerimientos de la implementación hacia las personas que participan de ella. Los cambios pueden examinarse a la luz de su dificultad, de la aptitud solicitada y de la alteración en convicciones, estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje. Los autores sostienen, en base al estudio de casos, que mientras más dificultad proponga el cambio, mayores serán los incentivos y predisposiciones de los implementadores para ejecutar una innovación en la escuela. Sin embargo, existe el riesgo de sobrepasar las capacidades de las personas responsables, aumentando así las probabilidades de fracaso de la implementación. Por ello resulta vital cuidar el equilibrio entre la dificultad y la extensión del cambio.

Finalmente, <<**calidad y factibilidad**>> pone el acento en dos variables. <<Calidad>>, que determina una fórmula para gestionar cambios o programas mediante equilibrios entre una decisión política, las necesidades y el tiempo para elaborar esas decisiones. Cuanto menor es la diferencia temporal entre la adopción y la puesta en marcha de la implementación, mayores serán los problemas de implementación. Y <<factibilidad>>, cuyo núcleo es la posibilidad de hacer prácticos los cambios, es decir, que se enfocan en la(s) necesidad(es), que se ajustan a los implementadores y que permiten trazar caminos sobre cómo hacerlo (pasos siguientes).

### 2.3.2. Características locales

En el análisis de implementación de cambios educativos, los autores señalan la relevancia de considerar el contexto sociocultural propio de la escuela. Es así como las condiciones sociales, la organización del lugar de trabajo y la experiencia particular son fundamentales para el impulso de implementaciones educativas exitosas.

El primer elemento crítico de la categoría corresponde a la zona o <<**distrito escolar**>> próximo al establecimiento educacional, en donde interesa identificar el historial de intentos de cambios

en la zona o distrito. En ese sentido cuantas más experiencias negativas de implementación, más apática será la actitud de los agentes a cargos de la ejecución. Así la zona podría desarrollar una capacidad o incapacidad ante el cambio. Para efectos de esta investigación y de sus objetivos, se indagarán las percepciones que tienen los actores escolares sobre el historial de cambio educativo de su respectivo establecimiento.

Como consecuencia de lo anterior, la <<comunidad>> resulta ser también un punto clave a considerar en la implementación, puesto que el nivel de apoyo que tengan sobre el cambio puede jugar un papel importante. Cabe destacar que los autores homologan comunidad a la junta escolar y a la comunidad en su conjunto, teniendo en cuenta que sus estudios se centran en experiencias canadienses y estadounidenses en donde el aparato administrativo y las instancias de representación locales vinculadas a las escuelas tienen particularidades propias, y cuentan con facultades para ejercer presión sobre la implementación de políticas locales de manera coordinada en sus distritos.

<<El director>> es otro elemento crítico de la categoría, en tanto son reconocidos como uno de los principales agentes de cambio en las escuelas junto a los docentes. Su operacionalización consiste en mapear el grado de liderazgo que tenga en el establecimiento educacional, y el nivel de apoyo y activismo que tenga sobre el cambio a implementar. De alguna forma, el director encarna las posibilidades de éxito de las escuelas al configurar condiciones para el cambio, tales como objetivos compartidos, trabajo colaborativo y supervisión de resultados.

Al igual que el director, <<los maestros>> representan papeles determinantes en la implementación pues, en definitiva, son quienes se encargan de operativizar la práctica del cambio en el aula con las y los estudiantes. En este elemento resulta imprescindible considerar una mirada individual sobre los profesores (el estado psicológico expresado en su predisposición al cambio) y una colectiva (las relaciones e interacciones con sus pares como base para el aprendizaje social que determinan alteraciones o no alteraciones hacia el cambio y sus convicciones).

### 2.3.3. Elementos externos

Por último, en la implementación de cambios educativos es clave situar a la escuela más allá de su contexto próximo y entenderla desde un escenario social e institucional más extenso. Esta categoría releva las relaciones y condiciones que están fuera en la base y fuera de la escuela, en otras palabras, de las instituciones estatales que tengan responsabilidad sobre la implementación. Esto significa los ministerios de educación, sus departamentos macrozonales o instituciones externas, es decir, <<gobierno y agencias>>.

Las fuentes externas de cambio, como leyes o presiones políticas a nivel nacional, influyen la gestión de las escuelas. Siempre será deseado para implementar el cambio que exista congruencia entre reformas generales y las necesidades locales de los establecimientos, y la forma en que se introducen los cambios y se les da seguimiento. Por ello, importa examinar si existe o no <<mutuas relaciones procesales>>: apoyo con recursos, acompañamiento y seguimiento del cambio.

### **3. PROPUESTA METODOLÓGICA**

El diseño de la metodología del estudio expone las principales estrategias empleadas para el desarrollo de la investigación. Desde esta definición se buscó responder al problema, la pregunta y los objetivos propuestos, así como las relaciones de éstas con los actores e instituciones educativas en juego para el adecuado trabajo de campo.

#### **3.1. Objetivos del estudio**

##### **Objetivo general**

Indagar percepciones de equipos directivos y profesionales de la educación de establecimientos educacionales asociados al PACE de dos universidades públicas sobre la implementación del componente PEM, a partir de los factores de éxito en los cambios educativos de Fullan y Stiegelbauer (1991).

##### **Objetivos específicos**

- i) Identificar aspectos generales sobre los modos de operacionalización del componente PEM de los equipos técnicos PACE de las universidades.
- ii) Levantar percepciones de equipos directivos y profesionales de la educación sobre la implementación del componente PEM en sus respectivos establecimientos educacionales.
- iii) Comparar percepciones sobre la implementación del componente PEM entre modelos de universidades y por tipo de enseñanza de los establecimientos educacionales.

#### **3.2. Tipo de estudio**

La presente investigación es un estudio de casos (Stake, 1999), de enfoque analítico y de tipo colectivo, para conocer características particularidades y complejidades de fenómenos singulares de subjetividad en la implementación de un cambio educativo desarrollado por dos universidades públicas en cuatro unidades educativas distintas.

El diseño metodológico adoptado es de carácter no experimental y cualitativo (Canales, 2006). La dimensión no experimental existe en la medida en que en el desarrollo de la investigación no se manipuló deliberadamente la muestra, sino que se privilegió observar los procesos subjetivos en el ambiente natural sin necesidad de simularlo en un entorno predeterminado. Asimismo, es cualitativo debido a que se buscó conocer el conocimiento subjetivo desde los contextos de cada sujeto en relación con su experiencia en la implementación del programa en sus respectivos establecimientos educativos.

#### **3.3. Técnicas de producción y recolección de información**

En el estudio se utilizaron dos técnicas de producción de información. Primero, se aplicaron entrevistas abiertas a informantes claves de los equipos técnicos del programa PACE de las dos universidades, en su calidad de conocedores y expertos en la implementación del componente PEM. En total se realizaron dos (2) entrevistas a estos equipos con el fin de recoger percepciones de los contextos institucionales de cada IES en la ejecución del programa en los liceos durante los últimos cuatro años, permitiendo conocer los modos de implementación que tiene cada universidad para gestionar el programa en los establecimientos.

En segundo lugar, se realizaron trece (13) entrevistas semiestructuradas sobre los actores escolares que se han visto involucrados en la implementación del componente PEM en sus respectivos liceos, entre los que se encuentran equipos directivos y profesionales de la educación. Las entrevistas se orientaron a levantar, a partir de la experiencia subjetiva de los actores, percepciones sobre la ejecución del PACE en sus unidades educativas.

### 3.4. Criterios de selección de casos e informantes

Teniendo en cuenta que el estudio pretende comparar las percepciones sobre los procesos de implementación según universidad y tipo de enseñanza del establecimiento, la selección de casos fue realizada por medio de técnica no probabilística, en tanto que la composición de la muestra es selectiva e intencionada en función de los objetivos propuestos, y no definida de manera aleatoria (Valles, 2002). La selección de los informantes se determinó por los siguientes criterios maestros de muestreo (Valles, 1999, 2002):

i) Criterio de contextos relevantes: los informantes finales, sobre todo aquellos pertenecientes a los establecimientos, fueron definidos una vez se inició el trabajo de campo. Esto fue determinado debido a que el modo de operacionalización del PACE en los liceos se define de manera distinta entre ellos. Cada establecimiento, en conjunto con su universidad, delimitan los actores escolares llamados a participar de la implementación, sus roles y el grado de vinculación con el programa. De esta manera, los contextos relevantes están constituidos por la universidad (A o B) y el tipo de enseñanza del establecimiento (A-HC, A-TP, B-HC y B-TP), mientras que la unidad de observación la constituyen los actores escolares de cada liceo. Por otro lado, la dimensión temporal permitió seleccionar casos escolares que tuvieran al menos cuatro años de experiencia ejecutando el programa.

ii) Criterio de heterogeneidad: se buscó elegir tipos de casos representativos de diferentes realidades para asegurar mínimos de diversidad en la muestra. Este componente fue dado mediante la definición de entrevistados que pertenecieran, a lo menos, a grupos de actores escolares de distintos niveles de jerarquía y de roles dentro de cada establecimiento: equipos directivos y profesionales de la educación.

iii) Criterio de accesibilidad: la selección de casos también tuvo un componente práctico en la medida de considerar casos en los que se contaba con recursos disponibles para el desarrollo del trabajo de campo. El factor geográfico fue un elemento relevante para la definición del criterio, en tanto se privilegiaron establecimientos educacionales emplazados en la Región Metropolitana.

**Tabla 1. Muestra del estudio**

| UNIVERSIDAD    | CASOS | ESTABLECIMIENTO              | TIPO DE ACTOR ESCOLAR            | CASOS     | TOTAL |
|----------------|-------|------------------------------|----------------------------------|-----------|-------|
| Universidad A  | 1     | Liceo Científico Humanista A | Equipo directivo A-HC            | 1         | 8     |
|                |       |                              | Profesional de la educación A-HC | 3         |       |
|                |       | Liceo Técnico Profesional A  | Equipo directivo A-TP            | 2         |       |
|                |       |                              | Profesional de la educación A-TP | 1         |       |
| Universidad B  | 1     | Liceo Científico Humanista B | Equipo directivo B-HC            | 2         | 7     |
|                |       |                              | Profesional de la educación B-HC | 2         |       |
|                |       | Liceo Técnico Profesional B  | Equipo directivo B-TP            | 1         |       |
|                |       |                              | Profesional de la educación B-TP | 1         |       |
| <b>TOTALES</b> |       |                              |                                  | <b>15</b> |       |

Fuente: Elaboración propia.



### 3.5. Análisis de la información

El plan de análisis estuvo sujeto a la definición de la técnica de producción de datos aplicada. Para el análisis de las entrevistas de los equipos técnicos del programa de cada universidad se realizó un ejercicio de análisis cualitativo por medio de codificación abierta apoyado con el software de análisis Atlas.ti, que permitió generar las principales categorías asociadas a los modos de implementación del PACE en los liceos de cada IES participante del estudio.

Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas también se empleó el mismo software de investigación, pero, a diferencia del anterior, por medio de la elaboración de categorías apriorísticas construidas previamente al proceso de levantamiento de datos en base a los criterios conceptuales del marco teórico utilizado, a saber, los factores de éxito en la implementación de políticas educativas en las escuelas propuestos por Fullan y Stiegelbauer (1991). Los resultados emergentes de este análisis, contrastados con los criterios teóricos, permitieron generar las conclusiones y recomendaciones de política pública del capítulo 5.

**Tabla 2. Dimensiones y categorías analíticas del estudio**

| DIMENSIÓN                         | CATEGORÍA              | INDICADOR  |
|-----------------------------------|------------------------|--|
| <b>Características del cambio</b> | Necesidad              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción del cambio propuesto por el PACE.</li> <li>▪ Correspondencia entre el PACE y las necesidades del establecimiento.</li> </ul>   |
|                                   | Claridad               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción sobre los objetivos y medios para la implementación declarados por Mineduc y las IES.</li> </ul>   |
|                                   | Complejidad            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción de dificultad para implementar los cambios.</li> <li>▪ Percepción de la alteración en convicciones, y en didácticas y estrategias.</li> </ul>  |
|                                   | Calidad y factibilidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción del lapso entre la decisión política de iniciación del PACE y la implementación en el establecimiento.</li> <li>▪ Percepción sobre la practicidad del cambio propuesto por el PACE.</li> </ul> |
| <b>Características locales</b>    | Distrito escolar       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción sobre el historial de cambios educativos en el establecimiento.</li> </ul>   |
|                                   | Comunidad              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción del apoyo y participación de la comunidad escolar en la implementación del PACE.</li> </ul>  |
|                                   | Director               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción del compromiso, motivación y participación del equipo directivo en la implementación del PACE.</li> </ul>  |
|                                   | Profesores             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción de la predisposición y la interacción entre profesores en la implementación.</li> </ul>  |
| <b>Elementos externos</b>         | Estado y agencias      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción sobre congruencia entre el cambio del PACE y las necesidades del establecimiento, y la forma en que se introducen cambios y su seguimiento.</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia a partir de Fullan y Stiegelbauer (1991).

#### 4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales resultados del estudio en el que se analizan, por separado según Universidad A y B, las percepciones de los actores escolares sobre la implementación del PACE en sus respectivos establecimientos educacionales. De este análisis se desprenden las conclusiones y recomendaciones de política pública del capítulo siguiente.

Para abordar los objetivos del estudio, se ha realizado un análisis exhaustivo de fuentes primarias vinculadas a los casos de implementación del componente PEM de las universidades A y B. El apartado se organiza en tres momentos: i) se presentan los análisis de las entrevistas aplicadas a los equipos técnicos de las universidades a cargo de la implementación del componente PEM del programa; ii) se exhiben los resultados de las entrevistas aplicadas a los representantes de equipos directivos y profesionales de la educación sobre sus percepciones de la implementación del PACE en sus establecimientos, en función de los factores de éxito en el cambio educativo propuestos por Fullan y Stiegelbauer (1991); iii) se expone un cuadro comparativo que resume los principales hallazgos según caso a la luz de las categorías apriorísticas del estudio.

En la tabla 3 se explican las siglas y referencia de los 15 casos entrevistados en el estudio, distinguiendo tanto a los actores universitarios como a los escolares:

**Tabla 3. Siglas y referencias de los casos estudiados**

| UNIVERSIDAD   | SIGLA   | REFERENCIA  |
|---------------|---|---|
| Universidad A | PACE A  | Profesional PACE Universidad A                          |
|               | D1.HC.PACEA   | Directivo 1 establecimiento HC del PACE Universidad A   |
|               | P1.HC.PACEA   | Profesional 1 establecimiento HC del PACE Universidad A |
|               | P2.HC.PACEA   | Profesional 2 establecimiento HC del PACE Universidad A |
|               | P3.HC.PACEA   | Profesional 3 establecimiento HC del PACE Universidad A |
|               | D1.TP.PACEA   | Directivo 1 establecimiento TP del PACE Universidad A   |
|               | D2.TP.PACEA   | Directivo 2 establecimiento TP del PACE Universidad A   |
| Universidad B | P1.TP.PACEA   | Profesional 1 establecimiento TP del PACE Universidad A |
|               | PACE B  | Profesional PACE Universidad B                          |
|               | D1.HC.PACEB   | Directivo 1 establecimiento HC del PACE Universidad B   |
|               | D2.HC.PACEB   | Directivo 2 establecimiento HC del PACE Universidad B   |
|               | P1.HC.PACEB   | Profesional 1 establecimiento HC del PACE Universidad B |
|               | P2.HC.PACEB   | Profesional 2 establecimiento HC del PACE Universidad B |
|               | D1.TP.PACEB   | Directivo 1 establecimiento TP del PACE Universidad B   |
| P1.TP.PACEB   | Profesional 1 establecimiento TP del PACE Universidad B |   |

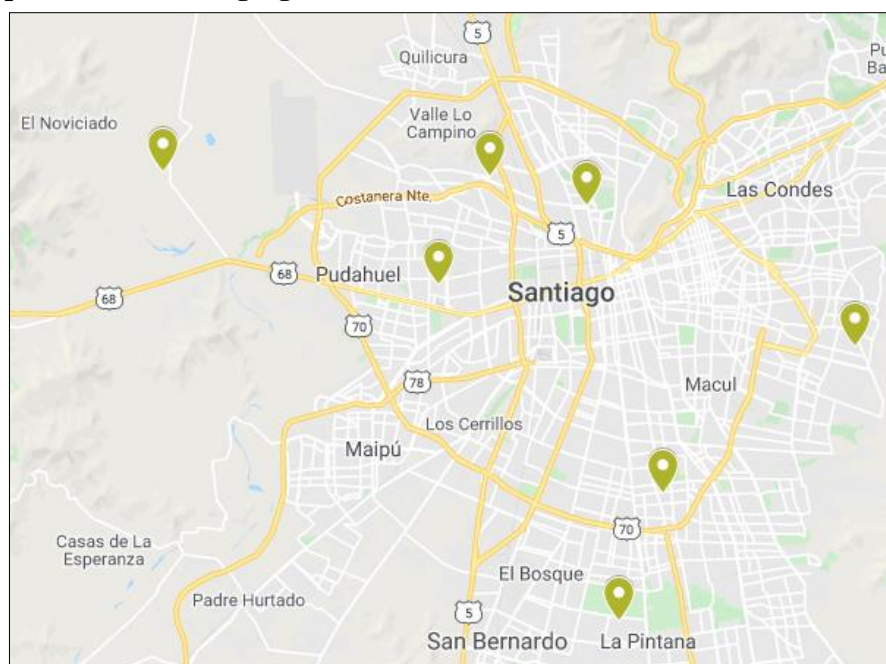
Fuente: Elaboración propia.

## 4.1. La implementación del PACE: el caso de la Universidad A

### 4.1.1. Modos de operacionalización reconocidos por equipos técnicos PACE Universidad A

El PACE de la Universidad A se inició el año 2014 en alianza con cinco liceos, y actualmente trabaja desde su Oficina de Equidad e Inclusión con siete establecimientos que se distribuyen en siete comunas de la Región Metropolitana<sup>2</sup>. Cabe destacar que todos ellos están ubicados dentro de la Provincia de Santiago (ver mapa 1).

**Mapa 1. Distribución geográfica de establecimientos PACE Universidad A 2019**



Fuente: Elaboración propia a partir de geolocalización de las direcciones oficiales de los establecimientos educacionales rescatadas de plataforma Mime.cl.

En las entrevistas aplicadas a los equipos técnicos del programa PACE de la Universidad A se identifican acciones de la institución para su puesta en marcha que dan cuenta de modos de gestión y operacionalización adaptados a las características propias de la organización. Estos modos expresan temas que van desde la <<gestión interna>> (en la IES) y <<externa>> (en los establecimientos escolares).

Se detectan dos elementos de origen de <<gestión interna>> que dan forma al modo de operacionalización del componente PEM adoptado por la universidad. El primero, reconocido como una decisión institucional consciente de la propia Universidad A, tiene que ver con el número de establecimientos de la alianza. Aun reconociendo que la IES contaba con vías de acceso inclusivo de similares características al PACE, se priorizó trabajar con un bajo número de liceos con la predisposición de aprender y levantar una experiencia innovadora pertinente a su foco de trabajo.

<sup>2</sup> Listado de comunas de los establecimientos asociados al PACE de la Universidad A: Pudahuel, La Granja, La Pintana, Lo Prado, Peñalolén, Renca e Independencia.

“Había una primera decisión que es que fueran pocos establecimientos. La universidad tenía un sistema de ingreso propio, el SIPEE. Por lo tanto, se tomó la decisión de no trabajar con muchos establecimientos con el propósito de tener una experiencia de aprendizaje como institución que nos permitiera saber y tomar decisiones pertinentes a la realidad nueva con la cual íbamos a trabajar” (PACE A).

Un segundo elemento de origen detectado en la entrevista consiste en la realización de un diagnóstico organizacional desarrollado por el equipo técnico al interior de la universidad durante el año 2015. El profesional entrevistado reconoce que este proceso posibilitó que el programa tuviera mayor proyección dentro de la propia IES y, con ello, impulsar una estrategia de gestión interna colaborativa en red que integrara a distintas subunidades académicas y administrativas de la universidad para la implementación del PACE en los liceos asociados.

“Consideramos que se año [2015] fue de diagnóstico, de conocimiento también en un espacio que no eran habituales para la universidad, y tampoco una relación que fuese habitual para este tipo de establecimientos con la Universidad (...) Había que entender también las dinámicas internas de esta universidad. Es una universidad que tiene cuatro campus, con culturas institucionales distintas, con culturas de vida universitaria distintas. Por lo tanto, había que en ese momento disponibilizar a socios que nos sirvieran como para desarrollar esta estrategia colaborativa y de alianzas que se decidió implementar” (PACE A).

Se reconoce que gracias a la decisión de internalizar el trabajo del PACE en distintas áreas de la institución fue posible generar un modelo de implementación: i) eficiente que aprovechara las capacidades existentes de la organización; ii) difundido y reconocido al servicio de las distintas áreas de la institución respecto del trabajo con establecimientos educacionales; iii) abierto a innovar en temáticas desde las cuales trabajar, como lo fue el campo artístico-cultural; iv) y, fundamentalmente, instalado bajo un anclaje orgánico que posibilitará su sustentabilidad y sobrevivencia al interior de la Universidad A.

“Había que hacer básicamente una articulación y un ordenamiento interno que focalizara esas iniciativas que ya existían y dirigirlas hacia esas escuelas, más que nosotros crear nuevas iniciativas (...) Hoy día el programa PACE es un espacio reconocido por los distintos actores universitarios. Si alguien quiere hacer algo en algún colegio, nos escribe (...) El año 2017 nos adjudicamos un segundo proyecto con el CNCA que se llamó Programa de Formación de Mediadores Culturales. Convocamos a estudiantes de pregrado y convocamos a toda la gente que estaba desarrollando temáticas de mediación cultural y nos sentamos en una mesa (...) Entonces, fue como super potente esa idea de pensar también que el PACE, en la medida que no se internalizaba dentro, tenía también pocas chances de ser sustentable en el tiempo en la universidad” (PACE A).

La adopción de una estrategia de gestión colaborativa y en red dentro del modelo implementación del PACE de la Universidad A posibilitó que este modo resignificara nuevos límites y alcances del quehacer programático que van más allá de la comprensión de una iniciativa vinculada exclusivamente a las temáticas de educación superior. Dentro de este modelo existe la convicción de que la presencia del programa en los liceos favorece la mejora de ciertas dimensiones de la efectividad y la gestión escolar en la enseñanza media de los establecimientos que a priori no son definidas como objetivos del PACE.

“Estamos pensando el programa PACE como un programa de fortalecimiento de la educación pública. Es decir, hay indicadores que mejoran y que tienen que ver con la

asistencia, que tiene que ver con la matrícula de tercero y cuarto medio, con la matrícula de los liceos, que son liceos acompañados por los programas PACE, en los cuales esos indicadores mejoran sustantivamente. Las comunidades ven una oportunidad real en los programas PACE, no solamente de acceso, que es importante, pero también de estar vinculada a la educación superior” (PACE A).

En la misma línea, y declarada como una decisión consciente de parte del equipo técnico de la universidad, este modelo de implementación del PACE en los establecimientos ha relegado el concepto de cupo y acceso a la educación superior a un lugar de inferior relevancia. Teniendo en cuenta que el acceso a una carrera puede ser considerada como una de las acciones más visibles y concretas del programa, la Universidad A ha preferido diluirlo en un discurso que valore la experiencia y el aprendizaje adquiridos a través de las distintas actividades ofrecidas a las comunidades escolares durante 3° y 4° medio. Se reconoce que esta decisión permitió distensionar los espacios de convivencia escolar, y con ello motivar al estudiantado a participar sin ser condicionado por el incentivo del cupo.

“Dentro de nuestro relato del programa, nuestro discurso, hemos ido distanciándonos de los cupos y del acceso, para que el cupo y el acceso quede como un resultante del proceso que exploración en tercero y vocacional en cuarto medio (...) de pronto empezamos también a pensar que no necesariamente era positivo el proceso de decisión vocacional focalizarlo desde el cupo, sino que focalizar el trabajo en el aprendizaje era mucho más nutritivo pensando en que distensionábamos; y al mismo tiempo, el estudiante motivado por el aprendizaje, luego de esa motivación, tenía el resultado final de acceder a la educación superior a través de estos cupos” (PACE A).

Bajo este nuevo relato, el modelo de implementación decide ampliar la cobertura del programa al 100% de los estudiantes de esos niveles y de reconocer a la comunidad escolar en su conjunto como públicos beneficiarios de la iniciativa con el propósito de desarrollar en los establecimientos competencias colectivas afines a los objetivos esperados del PACE.

“Se tomó la decisión por la naturaleza de esta universidad de trabajar con todos los estudiantes y de trabajar con la comunidad educativa, entender que no es un proceso individual, sino que colectivo. Por lo tanto, en la medida que desarrollamos competencias colectivas” (PACE A).

Con ello emergió una nueva resignificación sobre la pertinencia de validar trayectorias lineales y unívocas hacia la educación superior de los alumnos. Si bien el programa tiene un horizonte hacia la educación superior, la interpretación que tiene el equipo de la Universidad A sobre el impacto del PACE en las comunidades escolares consiste en que éste opera como un mecanismo que abre la posibilidad al estudiante de relacionarse con mundos no explorados. Desde esa lógica, la universidad se constituye como un mundo entre otros, y por ende el relato de este modo de implementación valora las distintas trayectorias posibles que pueden o no darse en la educación superior.

“Nosotros tenemos un mensaje ‘con el PACE se puede’, y eso te abre las posibilidades de validar distintos proyectos de vida, no solamente los proyectos enfocados en la educación superior, sino que en los proyectos de vida que son distintos” (PACE A).

Desde el punto de vista de la <<gestión externa>> o <<gestión escolar>>, que corresponde a variables o decisiones del modelo de implementación del PACE de la Universidad A que tienen

un impacto directo en los liceos con los que trabaja la institución, se reconoce que el acercamiento a los establecimientos comenzó desde el conocimiento y la comprensión de sus contextos particulares. En ese diagnóstico inicial, en el que además se caracterizó a los estudiantes de 3° y 4° medio, se constató que la cultura de los liceos se encontraba permeada por la desconfianza hacia los programas de intervención escolar. Esa percepción envolvió la puesta en marcha del PACE en los establecimientos durante los primeros años, pero la mirada cambió una vez que los estudiantes obtuvieron su cupo en la educación superior.

“Al principio, 2015, 2016, mucha desconfianza. Mucha desconfianza porque eran espacios sobrecargados de programas. Todavía siguen siendo. Pero en el fondo era como ‘¡ah!, otro programa más, otro programa de intervención”. Entonces era ‘van a durar dos años, tres años, y después se van a ir’. Pero al segundo año del PACE en cada escuela, donde finalmente hay ingreso a la educación superior, cambió inmediatamente la percepción” (PACE A).

La instalación del PACE en los liceos bajo este modelo ha buscado fundir, por medio de decisiones conjuntas entre el equipo de la universidad y de los establecimientos, los objetivos del programa a los mecanismos de gestión institucional vinculados a dimensiones organizacionales (como los PEI y PME) y técnico-pedagógicos (como las estrategias y didácticas de aprendizajes) de cada unidad educativa. En la experiencia del equipo de la Universidad A, la implementación de estas acciones en los establecimientos presenta distintos niveles de profundidad que dependen de las capacidades que tengan cada uno de ellos.

“Primero, en algunos colegios que son más conscientes con el proyecto educativo van seleccionando ciertos dispositivos que tiene el programa PACE y los van articulando con su proyecto educativo. En algunos tienen como más competencia y desarrollo de ciertas materias. Por ejemplo, el de Renca es un proyecto bicentenario, academicista, pero que hoy día le están surgiendo otras problemáticas. No hay selección, por lo tanto, están trabajando con estudiantes de integración, y ahí viene el PACE como a evaluar esa materia. Toda la línea de mediación cultural, para ellos les ha sido super significativo. Los profesionales de Mi Camino Profesional ha sido super significativo. Los ARPA, que es una modalidad distinta de trabajo dentro del aula, que son profesores que son super mateos. Pero sus estudiantes no vienen a la universidad. Vienen tres. No vienen a la universidad porque ellos buscan un preuniversitario, porque nosotros no estamos preparando para ingresar, no estamos preparando para rendir la PSU” (PACE A).

Es en ese sentido que la Universidad A buscó generar un modelo de implementación PACE que posibilitara el acompañamiento personalizado a la realidad escolar de cada unidad educativa por medio de la constante presencialidad de los equipos y de las actividades del programa en los liceos. Aquí adquiere valor el número de establecimientos con los que se trabaja, en tanto la IES cuenta con los recursos para coordinar visitas y asesorías constantes a las comunidades de cada liceo, de dimensionar el nivel de acompañamiento requerido según las características del establecimiento, y de hacer seguimiento *in situ* de los avances del estudiantado.

“Este es el régimen del PACE de la Universidad A de todos los días. Todos los días ocurriendo distintas actividades. Este es un taller de huertos, de medioambiente, de recursos renovables, de enfermedades de transmisión sexual y de diversidades sexuales, devolución de resultados académicos; estamos partiendo con visitas en liceo. Van ocurriendo cosas. Los distintos equipos en distintos lugares. Esto no es explicable si no hubiese una facilidad y coordinación con los equipos de establecimientos (...) El 89% de los estudiantes que asesoramos queda en una universidad, porque el acompañamiento es individual, es decir,

desplegamos a todo nuestro equipo y monitores en los liceos durante los días de postulación para postular con ellos, atender sus dudas. Para los liceos técnico-profesionales hacemos atención de tarde noche porque los cabros están en régimen de práctica” (PACE A).

Dentro de este modelo de acompañamiento personalizado, la Universidad A otorga un conjunto de iniciativas a los distintos beneficiarios presentes en cada establecimiento, especialmente a estudiantes, docentes y orientadores. Sin considerar las actividades vinculadas directamente al cupo y al acceso a la educación superior, el estudiantado recibe una oferta variada de iniciativas dentro y fuera de sus establecimientos que se engloban en tres líneas de acción: i) desarrollo de capacidades y habilidades del siglo XXI (involucra proyectos como ARPA, ABP y El Arte Abre Caminos); ii) orientación y proyectos de vida (en el que se ofrecen Experiencias pedagógicas en la universidad); iii) y formación ciudadana y ampliación de expectativas (por medio del proyecto Mi Camino Profesional). Así es posible constatar un modelo que posee una oferta programática dirigida a estudiantes de 3° y 4° medio que vela por aspectos académicos, experienciales y vocacionales de la práctica PACE.

“Tenemos talleres de resolución de problemas en lenguaje y matemáticas que funcionan los miércoles y los viernes para los estudiantes que vienen de los distintos liceos en la universidad, que se llaman talleres ARPA (...) Se integró una antropóloga al equipo, con formación en gestión cultural, y empezamos a trabajar de manera distinta los proyectos, y llegamos a Aprendizaje Basado en Proyecto a partir de la vinculación entre comunidades. Ese es nuestro modelo” (PACE A).

“Nos dimos cuenta que los egresados y los profesionales de la universidad pueden ser un gran agente en desarrollar competencias en ciertas materias específicas a su saber. Y, por otro lado, al mismo tiempo darle una referencia inmediata a estudiantes que no necesariamente tenían esas referencias en términos de profesionales diversos, que tenían trayectorias profesionales distintas, que no eran ni lineales y no respondían a la idea de ‘el formarse para hacer, sino que ‘formarse en el transcurso de la vida’. Entonces, profesionales que eran egresados de la universidad, pero que además querían disponerse en una actitud de responsabilidad social profesional, con espacios escolares. Y generamos un programa, Mi Camino Profesional” (PACE A).

Asimismo, se ha resignificado la participación del estudiantado en acciones del programa PACE al interior del establecimiento. La implementación de los denominados “proyectos participativos” ha levantado la percepción de que han sido utilizados instrumentalmente para cubrir necesidades de los equipos directivos. Por ello, se decidió emplazar estos proyectos desde la posición de aprendizaje en comunidad de estudiantes para identificar y encarar problemáticas del territorio local de acuerdo con el interés de la comunidad estudiantil.

“El área de aprendizaje entre comunidades se integra por dos líneas. Una, el aprendizaje entre estudiantes, en donde lo hicimos dándole una vuelta a lo que el Ministerio nos planteó inicialmente como proyectos participativos. Nos dimos cuenta que en los proyectos participativos en las escuelas no funcionaba, porque habían poderes asimétricos y relaciones asimétricas en términos de los actores internos de la escuela, y por lo tanto los directores tenían mucha decisión. Por lo tanto, no necesariamente los estudiantes participaban o no había como un proceso de aprendizaje que permitiera tener como consecuencia un proyecto” (PACE A).

La comunidad docente, por su parte, es incorporada de manera activa en el modelo PACE de la universidad a través de una oferta de formación continua que busca fortalecer las competencias

pedagógicas de los docentes sobre procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta acción se desarrolla bajo las mismas dos primeras líneas de acción en las que participa el estudiantado -antes descrita-, pero con algunos matices: i) desarrollo de capacidades y habilidades del siglo XXI (ARPA Y ABP); ii) y orientación y proyectos de vida (Taller de aula y Formación de Profesores y orientadores). Este modelo de formación que se dirige a los profesionales de los establecimientos se trabaja colaborativamente junto al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la IES.

“Tenemos un profesional en CIAE que está trabajando ahí con profesionales que están trabajando, pensando la educación, y luego hacemos la bajada a los programas de formación continua para profesores (...) Entonces, lo que tenemos hoy día es, justamente, un programa PACE que trabaja en distintos espacios, con distintas líneas. Una línea que es el desarrollo de competencias, en donde está ARPA básicamente para estudiantes y profesores. Los profesores vienen ocho veces al año a la universidad a espacios de reflexión y planificación. Luego lo implementan durante un mes” (PACE A).

Finalmente, el modo PACE de la Universidad A ha buscado generar impactos en ciertos componentes del modelo pedagógico. Si bien la experiencia del equipo en la implementación del programa en los liceos ha mostrado que la contribución de la iniciativa sobre los modelos pedagógicos de los establecimientos es parcial, el componente curricular ha presentado margen para la intervención. Dos de las ofertas de formación dirigidas a la comunidad docente, ARPA y ABP, han sido empleadas para generar procesos de innovación y apropiación curricular de los liceos.

“El modelo pedagógico es complejo en sí mismo porque, en el fondo, lo que podemos hacer es modificar o hacer algunos cambios en el modelo pedagógico enfocado en 3° y 4° medio, pero hacer un cambio en el modelo pedagógico de todo el establecimiento como se plantea en los TDR es un trabajo que requiere muchos más esfuerzos e intervención” (PACE A).

“En la escuela estamos pensando cómo curricularizar estos procesos a través de las nuevas bases curriculares. Inicialmente pensamos a través de planes y programas propios, por eso tenemos una asesora pedagógica que trabaja junto al antropólogo en la formación del profesorado a través de un acompañamiento para el desarrollo de la competencia y que él tenga la autonomía para que pueda llevar el proceso nuevo; pero, también, a partir de una innovación curricular que se les ofrece a las escuelas a través de estas dos salidas” (PACE A).

#### **4.1.2. Percepciones de los actores escolares sobre la implementación del PACE de la Universidad A según factores de éxito de cambio educativo**

##### **1. Características del cambio – Necesidad**

La innovación que propone el PACE es percibida por los entrevistados de los dos liceos estudiados como prioritaria. Su presencia en los establecimientos es considerada importante debido a que representa un mecanismo de justicia social que amplía las expectativas sociales y educativas a comunidades que históricamente se han sentido excluidas de oportunidades de participar en la educación superior. En este sentido, la posibilidad de acceso a una carrera en la educación superior y el cupo asegurado representan una recompensa temprana y tangible que opera como un incentivo crítico para relacionar la oferta del PACE con las necesidades de cada establecimiento.



“Entonces, yo creo que hay un afán como de justicia social, hay un afán de que el proceso de educación superior también llegue a otro tipo de familias, y creo que tiene consistencia con lo plantea el PACE, y por supuesto que nosotros que llevamos harto tiempo buscando” (D1.HC.PACEA).

“El programa PACE llegó en un momento para nosotros super importante, porque la realidad de este colegio es muy distinta a la realidad de otros colegios. Por ejemplo, los niños acá no tenían proyecto de vida, casi todos llegaban a cuarto medio, ese era su proyecto de vida. Entonces, ellos nos pudieron ayudar, favorecer como área y líneas de intervención para que los niños se enfocaran en estudios superiores o en un instituto” (P1.HC.PACEA).

“Yo creo que, como establecimiento, la percepción que tenemos como equipo directivo, y yo personalmente, es que el programa PACE viene a dar un significado a la gestión del establecimiento, y desde mi punto de vista, se hace justicia social respecto a un programa que le abre puertas y espacios a los estudiantes como una forma de acceso efectivo a la educación superior” (D2.TP.PACEA).

Por otro lado, y como se detalla en la siguiente categoría, los entrevistados añaden a la necesidad identificada otros componentes que no están directamente vinculados a la posibilidad de acceso a la educación superior del estudiantado. Se percibe que el PACE ofrece un proceso integral de enseñanza-aprendizaje que es buscado por los mismos establecimientos. En esa línea, se observa de ambos casos que el cambio del programa tiende a ser apropiado a los mecanismos de gestión institucional de los liceos, entendiendo que éstos son espacios formales en donde se expresan las necesidades de los proyectos educativos. Los directivos dan cuenta así de una voluntad explícita de acoplar la propuesta del PACE a los desafíos de cada establecimiento que se expresan en los PEI y PME.

“[Sobre si hay compatibilidad entre objetivos del PACE y el proyecto educativo] Sí, totalmente. Nosotros igual, hace mucho tiempo atrás, tratamos de generar como un colador un poquito más fino de todas las iniciativas que son externas, y de ver que efectivamente esas iniciativas tengan relación con las que incorporamos en el colegio, con el proyecto, con las necesidades” (D1.HC.PACEA).

“Sí, está fortaleciendo el proyecto educativo, está fortaleciendo el PME y, obviamente, hay, como te digo, una, no sé si es planificado o no, pero hay una sintonía respecto de lo que quiere el colegio. Perfectamente podríamos tener estos programas y solamente que se estén instalando y que actúan en el establecimiento, pero esto no ha sido así” (D2.TP.PACEA).

Resulta interesante constatar que la implementación del PACE en el caso del establecimiento TP emerge un atributo particular. El cambio propuesto por el programa en este liceo se hace cargo de una nueva realidad en la que la comunidad estudiantil proyecta su egreso próximo de la enseñanza media en la educación superior, retrasando de esa manera la decisión de ingresar tempranamente a un espacio de trabajo. Este hallazgo permite mostrar que el PACE, en este caso, se conecta con la necesidad de abrir las expectativas de trayectorias futuras de un nuevo perfil estudiantil perteneciente a la realidad técnico-profesional, operando como un mecanismo que rompe sesgos culturales en los que se asociaba que el camino exclusivo para ingresar a la educación superior se daba en las instituciones científico-humanistas.

“Nuestros estudiantes, la mayoría, quiere seguir estudiando. Quieren continuar una trayectoria pedagógica y formativa. Entonces, es super pertinente que ellos tengan este

respaldo de la universidad como liceo TP (...) Nosotros como liceo técnico, los chicos dicen ‘mejor me voy a un HC porque ahí me van a preparar para la vida universitaria’. Pero estos chicos que optan a este formato TP igual tienen esa intención. La mayoría quiere seguir estudiando” (D2.TP.PACEA).

## 2. Características del cambio – Claridad

Los entrevistados afirman que la claridad del cambio se ha logrado a través de un proceso de menos a más que ha sido facilitado por el equipo técnico de la Universidad A. Los orígenes de la puesta en marcha del PACE en los establecimientos son reconocidos como confusos tanto en los objetivos como en los medios propios del programa. En el caso del liceo HC se encuentra que la situación inicial durante la implementación del programa fue confusa en cuanto al rol y objetivos esperados de la capacitación ofrecida a los docentes, y, especialmente, al financiamiento del cupo del estudiante durante sus estudios en la educación superior.

“Yo siento que de repente no tuve muy claro mi rol en esto. Sobre todo, al principio con el tema de la capacitación en lenguaje, porque aparte de los que íbamos a ARPA, trabajábamos con una persona, y ella además venía a ver cómo trabajamos en lenguaje y eso nunca lo entendí. Se supone que iba a intervenir y no intervino. Entonces, ahí como que nunca me quedó claro eso. Ese tipo de cosas. Pero ahora me ha quedado mucho más claro” (P2.HC.PACEA).

“No, yo siento que ha sido súper buena [la claridad en la bajada de información], pero creo que en un inicio igual hubo un tema no menor, pero que no tiene que ver con la gente de la universidad en sí, sino con que, claro, todavía es un programa y no una política pública (...) Entonces, en una primera instancia, cuál era el compromiso de cómo nace esto, es con el cupo y el financiamiento. Entonces, en un momento como que se pierde el tema del financiamiento y como que eso, del estudiante. Entonces, esa primera instancia de información fue, yo siento que fue compleja” (D1.HC.PACEA).

“Por ejemplo, el tema del dinero que yo encuentro que ahí el PACE está sobrado, pero igual tiene problemas de financiamiento a veces. Nos pasó con una chiquilla del PACE de la universidad que tuvo problema con la mensualidad. No sé ahí qué se le generó, y al final dejó tirada la carrera” (P3.HC.PACEA).

En este proceso de claridad en construcción, los entrevistados perciben que los objetivos y medios del PACE son claros en el presente. Como se había advertido en la categoría anterior, en estos dos casos hay una percepción de que las características esenciales identificadas del cambio impulsadas por el programa se relacionan con componentes que van más allá del acceso a la educación superior de los estudiantes. Se valora un proceso de desarrollo integral de enseñanza-aprendizaje que beneficia a todo el estudiantado de 3° y 4° medio, y a la innovación de prácticas docentes en el aula. De esta manera, queda en evidencia que el cupo, el porcentaje de ranking de notas y el acceso a la educación superior se diluyen en las percepciones que tienen estos actores sobre las características esenciales del PACE, otorgando mayor significación a otros procesos que tienen que ver con el desarrollo de competencias y habilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra tanto a estudiantes como a docentes.

“Entonces, todo ese crecimiento sostiene un poco todo esto que es mucho más que el 15%, de chicos que, en el fondo, pueden quedar en la universidad. Entonces, claro, uno, inclusive, cuando empezamos la entrevista te lo comento porque es como lo que más se conoce. Pero,

claro, hay todo un foco en el cual se beneficia no solo los estudiantes, sino el resto de la comunidad” (D1.HC.PACEA).

“Bueno, en realidad, el PACE es como el desarrollo de habilidades, como, en realidad habilidades para ver el juicio crítico, habilidades sociales” (P1.HC.PACEA).

“Sentíamos y siento, y creo que así es y estoy convencida, de que era un real aporte a lo que nosotros queríamos que ocurriera acá en el colegio, de que los alumnos pudiesen complementar su, como se llama, el aspecto curricular propio, con habilidades genérica propias de la especialidad. Y no tan solo de la especialidad, sino que de la vida misma” (D1.TP.PACEA).

“Me parece que es un gran apoyo, como un sinónimo, apoyo a nuestros estudiantes y también a nosotros como docentes. Como te comenté, comencé desde la inducción en el 2014 con el PACE, y ha ido teniendo varios cambios. Ha sido positivo, cierto, en cuanto a la inducción que tienen los chicos de 3° y 4° medio hacia el mundo, cierto, universitario. Y también para nosotros como docentes nos ha servido bastante el tema de las capacitaciones, de abrir nuevas perspectivas de las estrategias que nos han presentado” (P1.TP.PACEA).

### **3. Características del cambio – Complejidad**

Se constata en las entrevistas que la complejidad percibida para implementar el PACE en los dos establecimientos tuvo distintos momentos en su trayectoria, transitando desde uno complejo en el inicio de la puesta en marcha a uno simple en la actualidad. Esta categoría está íntimamente relacionada con la anterior, en tanto la falta de claridad inicial generó la sensación de complejidad para implementar el cambio propuesto.

“Yo lo encuentro simple porque la disposición de la gente, tanto de los profes nuestros, como de la gente del PACE, es muy buena. De ser flexible, de ver cómo se implementa. No, no tienen ninguna complejidad” (D1.HC.PACEA).

“O sea, el tema al principio, como te mencionaba, el tema de comunicación fue como más complejo. Y, en el fondo, al principio no tener un objetivo claro si estamos hablando de un mecanismo para que el estudiante entre a la universidad, cierto, por qué estos talleres. Al principio me costó, pero en lo personal no encuentro una implementación difícil” (P1.HC.PACEA).

Sin embargo, y a pesar de que sí se percibió cierta dificultad durante los primeros años de ejecución del programa, los entrevistados destacan que por medio del PACE se han alterado sus convicciones, estrategias y didácticas, dando cuenta de que la complejidad requerida para estos efectos ha sido más alta de la percibida. Por un lado, las entrevistas evidencian que las comunidades profesionales tienen una expectativa distinta acerca de los futuros posibles del estudiantado, en donde la educación superior aparece como una opción posible y cercana a diferencia de lo que tradicionalmente existía. Asimismo, han descubierto que los estudiantes han cambiado sus motivaciones, convicciones y conductas respecto de sus opciones de vida.

“(…) nuestro problema es la desmotivación de los chicos. Ellos no se sienten capaces de, y ha cambiado hartito, y muchos de ellos ‘no, es que yo voy a trabajar con mi papá porque es mecánico’, y no ven más allá. Pero ha cambiado mucho porque, yo que entré el 2012, me acuerdo que ese 4° medio con suerte tres habrán entrado a la universidad y los demás todos, en ese tiempo habían aquí muy pocas casas, era casi pura siembra, y trabajaban en eso. En

cambio, ahora, positivamente, tenemos un gran número de estudiantes que sí ingresan a la universidad” (P2.HC.PACEA).

“Ellos me dicen que tienen una vida universitaria. Van el día miércoles, están trabajando activación, por ejemplo, de la resolución de problemas en el aula y de escritura y matemáticas. Ya ese acercamiento en 3° medio los motiva y los sensibiliza a lo que va a ser una futura vida universitaria” (D1.TP.PACEA).

Los entrevistados de ambos liceos, no obstante, perciben que la existencia de iniciativas vinculadas a la educación superior ajenas al PACE estaría tensionando creencias y conductas de los estudiantes afines al desarrollo del propósito del programa. El cambio cultural que propone el PACE a través de una posibilidad inclusiva de acceder a la educación superior, convive con la presencia preuniversitarios que, en la percepción de los entrevistados, actúa como un desincentivo para que los estudiantes participen de las actividades del PACE.

“Entonces, nosotros para trabajar en que los chicos subieran sus puntajes, nosotros les pagamos un preuniversitario con CEPECH, fueron becados. Entonces, los chicos comparan mucho un proceso, que es el del PACE con el otro, que son muy distintos. Entonces, generalmente se quedan con el del CEPECH, así como que para ellos esa es la rigurosidad, no sé qué, entonces les gusta” (D1.HC.PACEA).

“Entonces fui a hablar con ellos en 3° y 4°, y me encuentro con que los chicos de 3° medio recepcionaban mejor y adhirieron mejor al programa ARPA de la universidad; pero los de 4° medio no. Los de 4° estaban muy enfocados a lo inmediato, a que iban a salir, a que tienen que dar la PSU (...) Mi percepción, creo que desde lo inmediato, ellos ven que el preuniversitario comunal va a ser más efectivo por lo que ellos están viviendo, que están a punto de salir y de dar la PSU” (D2.TP.PACEA).

Por su parte, las estrategias y didácticas también han demostrado ser alteradas según la percepción que tienen los actores sobre la implementación del PACE en sus instituciones educativas. Las entrevistas dan cuenta que se reconoce y valora la oferta programática de formación docente del PACE de la Universidad A como instancias que invitan a replicar innovaciones desafiantes en el aula. Se destaca que los subprogramas ARPA y ABP tienen distintos niveles de recepción según la modalidad de enseñanza del establecimiento. Esto quiere decir que, a pesar de que los dos son percibidos como pertinentes tanto para el liceo científico-humanista como para el técnico-profesional, el proyecto ARPA adquiere mayor apropiación en el establecimiento HC que en el TP, debido, posiblemente, a la estructura curricular de estos liceos en los que se favorece mayormente las horas para trabajar en lenguaje y matemáticas.

“En matemáticas tienen con una estrategia que se llama ARPA que también es como con gente de la universidad, y en lenguaje también se hizo un símil de ese proceso. Entonces, los profesores van, hacen un proceso de formación, y que tiene que ver con sus habilidades pedagógicas” (D1.HC.PACEA).

“O sea, pensándolo netamente en el tema de ARPA escritura, y de la orientación vocacional, sí, yo creo que se enfoca en el tema de habilidades (...) Yo creo que en ese sentido nos hemos topado con el PACE, pensando en el tema de la escritura que, en general, es pensamiento crítico, argumentación y una serie de habilidades más que, en el fondo, el chico no se da cuenta de lo que está haciendo. Fue super potente cuando yo lo trabajé acá hace como dos años. De verdad que los resultados fueron positivos” (P1.HC.PACEA).

Del otro lado, la propuesta de ABP logra mayor apropiación en el liceo TP que en el HC. Hay consenso entre los entrevistados que a través de esta metodología hay un vínculo estrecho con los procesos de aprendizaje-enseñanza y curriculares esperados por la modalidad técnico-profesional. Asimismo, se descubre que las iniciativas de orientación vocacional que considera el modelo de la Universidad A han generado un replanteamiento sobre las estrategias y didácticas de aprendizaje del establecimiento para favorecer un acercamiento distinto del estudiante al mundo fuera del establecimiento. En ambos casos, hay una percepción de que estas ofertas programáticas han sido debidamente apropiadas a los procesos educativos de los liceos.

“Entonces, pensamos en que desde que trabajáramos ABP va a trabajar y va a ser vida lo curricular. Entonces, ahí aparece, por ejemplo, una cooperativa y le da todo este peso curricular que nosotros necesitábamos, que el fondo le diera vida, y no solo fuera dejar un espacio más bonito dentro del colegio, o que ellos dieran respuesta a esa problemática que no tenían espacio del colegio donde ellos pudieran estar, sino que además se vieron temas como interpretación de planos, cálculo” (D2.TP.PACEA).

“De repente el simular situaciones o contextualizar situaciones que tienen que ver con el mundo laboral o a futuro cuando se habla de orientación vocacional, y los talleres y conversaciones que hacen ellos con los chicos, se dan con nosotros también. Entonces, yo siento que he aprendido mucho también de ellos. He aprendido mucho porque cuando yo observo y soy acompañante, y por lo tanto los que guían las horas de trabajo son ellos, yo desde afuera veo cómo ellos participan y digo ‘ah, eso a mí también me sirve para mi clase, lo incorporo’” (P1.TP.PACEA).

#### **4. Características del cambio – Calidad y factibilidad**

Es necesario tener en consideración que el origen político del PACE contó con altos incentivos para su rápida implementación, debido a que esta iniciativa se encontraba como tercera medida presidencial para concretar durante los primeros 100 días de gobierno. Sin perjuicio de ello, la decisión de ponerlo en marcha consideró una etapa piloto ejecutada en 2014 que reunió a un bajo número de IES y de establecimientos educacionales.

Debido a que existe, como ya se vio, una percepción generalizada de los actores en la que reconocen que la implementación del PACE en sus establecimientos fue “de menos a más”, la calidad del cambio se ha construido en base a la experiencia y a la voluntad de la Universidad A de ajustar sus esquemas a la realidad de los liceos. Esta calidad en construcción se cruza con la percepción de que el modelo de implementación de este proyecto es práctico y flexible, en tanto los entrevistados perciben que el equipo técnico de la Universidad A encargado de la implementación del PACE entrega a los liceos orientaciones y apoyos de manera constante para su puesta en marcha. Las reuniones y planificaciones anticipadas realizadas de manera conjunta entre el los distintos actores escolares y la universidad adquieren valor para los entrevistados. Reconocen que estas instancias son periódicas y que se desarrollan abiertamente con equipos directivos y profesionales del establecimiento.

“Igual ha sido un proceso como, no sé, cada vez más profundo. En este último año, vino todo el equipo del PACE. Tuvieron una reunión con el equipo completo de nosotros y presentan las áreas, las cuatro áreas que te mencione. Cada una, en el primer semestre, presenta y dicen ‘esta es mi área, y trabajamos en esto y en esto, necesitamos apoyo, y qué piensan ustedes’” (D1.HC.PACEA).

“Eso se hace siempre, ellos nos establecen las formas de trabajar, los proyectos, nosotros identificamos a los estudiantes que pueden participar en las distintas actividades dentro y fuera del colegio. Pero eso está definido desde marzo (...) Y después vienen los profesionales de cada área de intervención y se hacen reuniones periódicas. A veces con el director, con la jefa técnico, con la encargada de convivencia, con los profesores, con los estudiantes. Es permanente, siempre se hace” (P1.HC.PACEA).

“En esos talleres trabajamos con una representante del equipo de la universidad y yo también me hacía parte (...) mis clases que estaban después cuando yo trabajaba con ella hacía como una continuidad de los temas que ella iba trabajando un poco para reforzar y le daba más sentido a la ejecución del taller, porque ella llegaba y ‘ah, retomemos tal cosa; quedamos en esto, sí’, y había así como lineamientos, porque yo tenía una planificación relacionada con eso, pero la ajusté para que fuera coherente con lo que trabajaba la universidad acá con los jóvenes” (P1.TP.PACEA).

Si bien los pasos a seguir son claros en la implementación inmediata al establecimiento, no obstante, hay una percepción de que los pasos de largo plazo no están claros. Se descubre una tensión entre una factibilidad de corto-mediano plazo que estaría en constante facilitación por parte de la Universidad A, y una de largo plazo que se relaciona con el accionar del Ministerio de Educación. Hay una sensación de incertidumbre de parte de los actores escolares entrevistados respecto de la continuidad del programa como una iniciativa de política pública.

“Nosotros tenemos mucha claridad cuando empezamos sobre cómo va a ser el programa, de qué es lo que se va a ejecutar. Entonces, como que miramos, vemos los calendarios. Hay como un esqueleto como fácil de implementar con el programa. Pero no así como con la información del Ministerio en sí, como con la bajada, con las certezas, de que a lo mejor esto sigue, va a ser a tantos años” (D1.HC.PACEA).

“En un comienzo, cuando estábamos llegando al plazo, porque era un plazo no más, creo que cuatro años, no me acuerdo del plazo para que se instalara el PACE en el colegio. Creo que cuatro años. Lo vi como “por favor, dios Ministerio de Educación, permítenos que esta cosa siga funcionando” porque estaba en riesgo con el cambio de gobierno (...) Mi ruego es que sea una política y que no dependa del gobierno que esté” (D1.TP.PACEA).

## **5. Elementos locales – Distrito escolar**

Los entrevistados de ambos liceos aliados de la Universidad A sostienen que los cambios educativos de carácter público impulsados por el Ministerio se han implementado de manera tardía, jerarquizada y sin un diálogo con los actores escolares. Emerge así una memoria negativa sobre las percepciones de los procesos pasados de innovación escolar que podrían dar cuenta de una tendencia al desarrollo de incapacidades ante el cambio en los establecimientos.

“Desde como políticas públicas que se han generado, pienso que la bajada a la escuela es muy pobre, y generalmente no son con una lógica estratégica (...) Nosotros el próximo año tenemos currículum nuevo de 3° medio. Entonces, tú estás ahora casi llegando a septiembre, o sea, recibiendo la información, está el Plan de Estudios, están los objetivos de aprendizaje, pero no están los programas. Entonces, tienes octubre, noviembre y diciembre para capacitar a la gente, para prepararla, para, en el fondo, sensibilizarla respecto de este cambio curricular, y, en el fondo, tú haces como un proceso no menor de cambio, sin darle el tiempo necesario para que las comunidades tengan, en el fondo, capacidad de instalar elementos necesarios para implementar” (D1.HC.PACEA).

“Es que yo recibo lo que viene del Ministerio. Siempre mi sensación histórica en esto ha sido de imposición, porque se habla mucho que nos preguntan, pero la verdad que nos preguntan como para decir que nos preguntaron, pero no se nos considera a los profesores en decisiones importantes. Por ejemplo, el cambio curricular, independiente de que tú estés de acuerdo o no en el cambio curricular, yo no recuerdo que a mí me hayan preguntado, o me hayan hecho una encuesta” (P3.HC.PACEA).

“Hay políticas que pueden apoyar o pueden ahogar. En este caso, la política de evaluación docente yo creo que conflictúa hartito el ejercicio del docente respecto de lo que tienen que tener” (D2.TP.PACEA).

Esa memoria colectiva acumulada ante los cambios en educación impulsados por el Ministerio, sin embargo, se revierte para el caso de la implementación del PACE impulsado por la Universidad A. Hay una sensación de que la ejecución del programa en los liceos es diferente de ese historial. Se percibe como una innovación que apoya, que deja hacer los cambios al interior de los establecimientos y que es parte de éste. De esta manera, la implementación del programa de la universidad representa una ruptura en ese historial de experiencias de cambio en los establecimientos.

“Entonces, siento que siempre [el PACE] genera como algo interesante al interior de las escuelas. Pero, si eso no va con un engranaje de la escuela, se pierde. En el fondo, es como que fuera un programa que te viene a hacer todo” (D1.HC.PACEA).

“Llegan hartos programas del Ministerio acá, pero no siempre recibimos la información completa. Sabemos el nombre y quiénes van, pero no se generan esas instancias de hacerlo más conocido. En cambio, acá la mayoría de los profes sabemos y conocemos al equipo de la universidad, a los chicos que acompañan y que pasan a ser parte del equipo, porque el equipo ha ido creciendo. Entonces, yo como profe te digo que sí conozco varios programas, pero el PACE en estos años que lleva acá es como parte del colegio” (P1.TP.PACEA).

Vale la pena destacar que los directivos entrevistados del establecimiento técnico-profesional reconocen que la pertenencia a una comunidad de trabajo con la Universidad A opera como un factor diferenciador de otros casos de implementación desarrollados por otras IES. Es decir, existe una alta valoración al hecho de trabajar con esta institución debido a que conocen otras experiencias de implementación llevadas por otras IES que a ojos de los actores escolares no han sido satisfactorias. El modelo PACE que implementa la Universidad A es comparado positivamente respecto de otros.

“Por lo menos, qué bueno que es en la Universidad A, porque he sabido que en otros colegios que están con otra universidad, y que no ha sido bueno. Ojo con eso. Tengo que decirlo. No ha sido muy buena experiencia con otras instituciones. Me dicen ‘van de vez en cuando, desaparecen, no, horrible’ (...) Nos invitaron de la Deprov Oriente para que fuéramos a contar el programa PACE. Les contamos y estaban ahí varios otros colegios de la zona oriente, La Reina, Macul, nosotros, no sé si Las Condes, y les contamos y siendo bien cuidadosos, estamos felices. El resto nos preguntaba ‘¿cómo les ha ido con el PACE?’, y nosotros nos mirábamos con la jefe técnico del momento. Les dijimos que estamos con la Universidad A. Ahí contaron y en el *coffee* nos dijeron que fue mala experiencia” (D1.TP.PACEA).

“Tuvimos un encuentro comunal de profesores técnico-profesionales el año pasado, y ahí yo supe que el único colegio de la comuna que trabaja con la Chile somos nosotros.

Entonces, los profesores critican mucho el trabajo de las otras universidades, negativamente, y yo como había trabajado con ellos durante dos años, encontraba que lo que hacía la Chile acá era super provechoso” (D2.TP.PACEA).

## **6. Elementos locales – Comunidad**

La relación de la comunidad escolar con la implementación del programa llevado por la Universidad A puede verse desde el nivel de apoyo que reciba y del grado de participación que produzca entre los actores. Primero, se detecta una percepción de apoyo generalizado de todos los actores de la comunidad hacia el vínculo de esta universidad con el liceo por medio del PACE. Y si bien los actores escolares que están citados formalmente por programa -que tienden a ser aquellos que trabajan con 3° y 4° medio, además de algunos directivos- declaran conocer la operacionalización del componente PEM, es importante destacar que se perciben distintos niveles de apoyo de la comunidad según el conocimiento que se tenga de éste. En este sentido, el grado de conocimiento del PACE y su implementación en el liceo se distribuye de manera desigual según el tipo de relación que tenga el actor con éste. Por ende, se descubre que la implementación del PACE en ambos establecimientos no incluye a toda la comunidad escolar y/o genera débiles relaciones con otro tipo de actores escolares que no están mandatados oficialmente a operacionalizar el componente de enseñanza media. En consecuencia, y en atención al segundo eje, la participación de la comunidad escolar es también desigual en relación con la posición y rol que tenga el actor en el proceso de implementación del PACE. En este sentido, es posible constatar que el involucramiento de la comunidad escolar en la implementación del programa es de carácter atomizado en la que algunos actores interactúan en este proceso.

“Nosotros como enseñanza media tenemos mayor conocimiento. Igual hay profesores que no conocen todo. Como que no entienden este proceso. Pero de enseñanza básica no tienen idea del trabajo con el PACE. O sea, tienen una idea como básica que, en el fondo, es un mecanismo para entrar a la universidad y todo el cuento, pero más allá de eso no conocen” (P2.HC.PACEA).

Se manifiesta, por otro lado, que la relación entre el PACE y la comunidad de apoderados/as de estos establecimientos es identificada como un punto crítico del modelo de implementación. Hay una percepción presente en los dos casos, con distintas expresiones, en que se percibe que estos grupos no están suficientemente incluidos, y que este hecho podría generar efectos contrarios a los que espera lograr el programa. Por ejemplo, en el caso del liceo HC se percibe que ciertos apoderados desarrollan bajas expectativas sobre las trayectorias futuras de sus pupilos, lo que estaría operando como un factor contracultural al propósito del PACE en su búsqueda de ampliación de expectativas. En el caso de la unidad TP se percibe que los apoderados que no pertenecen a 3° o 4° medio desconocen la profundidad del programa y que ello exige esfuerzos para buscar nuevas estrategias de sensibilización.

“Te das cuenta que están los profesores, están los chicos, están los asistentes de la educación. Entonces, son actividades que se hacen en conjunto y que la comunidad es participe dentro de esos procesos. Quizás, los que están más alejados, y siendo muy parte del colegio, son más los apoderados y centro de padres” (D1.HC.PACEA).

“Como que ha ido cambiando hartito la mentalidad, pero todavía hay estudiantes y papás que incluso te dicen en la reunión de apoderados ‘ay, si estoy esperando que salga de 4°, sé que no le da más la cabeza’, con esas palabras. Claramente, muy difícil cambiarle esa



mentalidad al estudiante que siempre le ha dicho que en el fondo no sirve para nada” (P2.HC.PACEA).

“Entonces, eso tiene una valoración positiva desde los apoderados. Creo que todavía falta que los estudiantes y como comunidad tengamos más conocimiento de lo que es el programa PACE. Lo digo porque hay apoderados, pero el centro de padres lo sabe, pero yo creo que esto debiese ser mucho más profundo (...) había que ver manera de sensibilizar a otros cursos de lo que significa el programa PACE” (D2.TP.PACEA).

Conectada con la necesidad de ampliación de las estrategias de difusión y sensibilización del PACE al interior de las comunidades escolares, se descubre que hay una mirada crítica sobre los niveles de enseñanza en los que se interviene. La percepción de los entrevistados es que la intervención desde 3° medio es tardía para el estudiantado y que no se hace cargo de la generación del concepto de trayectoria en la enseñanza media. En razón de ello, ven como requerimiento partir la implementación del programa desde niveles anteriores a 3° medio y que dicha intervención permita informar y sensibilizar tempranamente sobre el propósito del programa PACE. Incluso, uno de los directivos del liceo TP plantea la necesidad de cubrir niveles claves en la transición escolar de este tipo de enseñanza, como 7°-8° básico y 1°-2° medio, que exigen tomar decisiones vocacionales de manera temprana si se compara con las trayectorias de un establecimiento científico-humanista.

“Yo siento que ahí hay, a lo mejor, nos falta como seguir informándole, no a los que están en 3° y 4° porque esos saben, pero al resto. Como darle más información (...) Siento que podría tener más impacto que tomes a los chicos en 3° y 4°, entendiendo que, a lo mejor, claro, el trabajo que se hace con las personas y las comunidades también puede aportar para que los otros cursos también se vean beneficiados, los cursos anteriores” (D1.HC.PACEA).

“Lo levanté como necesidad. Que los estudiantes de 8°, que se cambian de colegio ahora porque no está la especialidad, o a lo mejor no tienen claro la elección de la especialidad, o quieren irse a un humanista, que tengan el conocimiento de que aquí se hace una trayectoria con nosotros y que puedan tener la posibilidad de acceso especial por la universidad (...) Pero creo que articular la unidad sería que ellos tengan conocimiento de este programa antes, no cuando tengamos que invitarlos a llenar los cupos de ABP o de ARPA, porque parten en marzo y yo sé que hacen estas sensibilizaciones, ellos vienen y dan las charlas. Debiese ser antes. Les ayudaría a ellos a tomar decisiones informadas. Eso es en 7°-8° y 1°-2°. Ese nivel es clave” (D2.TP.PACEA).

## **7. Elementos locales – Director**

La implementación del PACE de la Universidad A cuenta con una particularidad para los casos analizados: las contrapartes oficiales para la operacionalización del componente PEM de los dos liceos son directivos. Por lo tanto, el grado de participación e involucramiento de la figura directiva en la ejecución del programa se garantizaría por esta vía. Este mecanismo facilitaría la información con la que cuentan del programa, así como del nivel de apoyo y activismo que tengan sobre el mismo.

Estas contrapartes reconocen que el cambio propuesto por el PACE representa una iniciativa positiva y de alto valor para sus respectivas comunidades desde el punto de vista del acceso equitativo a la educación superior. En consecuencia, el proceso de cambio cuenta con directivos que actúan como facilitadores de la innovación disponiendo recursos del establecimiento para su

implementación. Como se ha visto en las categorías anteriores, la presencia del PACE en los liceos posibilita nuevos desarrollos educativos que van más allá de permitir el acceso a la educación superior de los estudiantes. Los directivos de ambas instituciones han generado ciertas condiciones organizacionales para su puesta en marcha, desde el reacomodo de aspectos de funcionamiento básico del liceo (tiempos y espacios), hasta la evaluación e incorporación de nuevas estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la figura que emerge de ellos representa un liderazgo proclive y que habilita los cambios que propone el PACE, así como otras innovaciones que puedan surgir del programa.

“Ponte tú, uno de los aspectos que se hace con los profesores, de trabajar, no sé, buscaron distintas estrategias para desarrollar ciertas habilidades con los profesores y, para también, hacer redes con las otras escuelas que forman parte del PACE de la Universidad A. Y en eso se ha transitado de un camino de buscar cuál es la mejor manera (...) Entonces, los profesores van, hacen un proceso de formación, y que tiene que ver con sus habilidades pedagógicas. Siento que ahí también ha habido un proceso de descubrimiento, de ver qué es lo mejor” (D1.HC.PACEA).

“Hay que pensar a hacer en los horarios, porque tú sabes que, en la especialidad, en 4º sobre todo, no es horario de jefatura de consejo de curso, no está. Entonces, teníamos que pedirle permiso al profesor de religión. Es de esos ajustes domésticos, desde el horario, que los profesores se dieran su hora. Eso fue al comienzo, como que no les gustó mucho. Los estudiantes estaban felices. Entonces, nosotros también como equipo se nos movió el piso” (D1.TP.PACEA).

Las percepciones de los profesionales entrevistados, por su parte, coinciden con las declaraciones de los directivos reforzando la idea de la existencia de equipos directivos activos y habilitadores para que la innovación del PACE se lleve a cabo. Destacan al grado de involucramiento y de apertura de voluntades que tienen en la implementación del programa, así como también de buscar compromisos colectivos e institucionales del establecimiento con el PACE.

“Ahora, yo creo que acá, honestamente, yo creo que acá hay un compromiso con el tema, porque además el director tiene la postura de comprometer a los profes en todos los proyectos que se hacen, no solamente el PACE, todo lo que involucre el colegio y los niños” (P2.HC.PACEA).

“Por lo tanto, el PACE acá para ella fue como algo que estaba implementado y siempre da el espacio. Siempre. Y forma parte como te digo de la cultura institucional” (P1.TP.PACEA).

## **8. Elementos locales – Profesores**

Algunos actores dan cuenta que en un principio hubo momentos de desconfianza ante la implementación del programa en el liceo, no necesariamente ante la naturaleza y propósito del PACE, sino que la figura de las intervenciones escolares se relacionaba a una percepción negativa que vendría de experiencias acumuladas de cambios educativos.

“Pero yo creo que los profes empezamos con desconfianza y en el camino si la cosa funciona o la vemos que funciona como nos vamos sumando. Ahora yo creo que acá honestamente, yo creo que acá hay un compromiso con el tema” (P3.HC.PACEA).

“Fuimos de menos a más. Porque, claro, como te decía, hasta la comunidad estaba reacia a recibir a una institución porque decían ‘aquí vienen a capacitarnos y después desaparecen’, aun cuando estaba el respaldo de la Universidad A” (D1.TP.PACEA).

Por su parte, la predisposición declarada por los docentes entrevistados para la puesta en marcha del PACE es positiva. Se percibe que la comunidad docente participante de la implementación se haya predispuesta hacia la consideración del cambio educativo impulsado por el programa. Esta predisposición detectada tiene una consecuencia directa en la actuación consiguiente de los profesores que están oficialmente involucrados. En este modelo de implementación, y también mediada por los procesos de innovación habilitados por los directivos, los entrevistados dan cuenta que incorporan nuevas prácticas a partir del desarrollo del PACE. Es importante señalar que en estas entrevistas se percibe que el equipo técnico de la universidad actúa como facilitador de la innovación. En concreto, hay acciones de co-docencia que contribuyen a generar una percepción de apoyo que podría facilitar la predisposición de los profesores a la implementación (para más detalle, revisar el análisis de la categoría 9).

En cuanto a la mirada colectiva de la comunidad docente, y teniendo como antecedente la atomización de actores escolares durante la ejecución del programa en el establecimiento, las relaciones entre profesores a raíz del modelo PACE Universidad A son débiles. En todas las entrevistas se confirma que en este marco programático los espacios de aprendizajes compartidos de la comunidad docente son de carácter anecdótico. Las potencialidades de generar lecturas y lenguajes compartidos desde el PACE, así como acciones de retroalimentación interna, no son aprovechados por quienes participan directamente y, por supuesto, de los profesores que no tienen una relación oficial con la implementación. Ante esto, hay una reflexión crítica que se asume como necesaria de abordar desde la gestión educativa de cada institución escolar.

“Me parece que no, no hemos generado una instancia así. Hay una instancia que tienen los profes todos los miércoles de 2 a 3, en que ellos tienen la posibilidad de compartir prácticas pedagógicas, que iniciamos este año. Y ellos determinaron sus temas, en torno a qué compartir, qué presentar, hay un calendario y todo. Pero es una definición que es más de ellos. No hemos hecho ese proceso de compartir esas prácticas” (D1.HC.PACEA).

“Antes era más informativo, y hoy en día se trabaja mucho de manera colaborativa. Pero es de manera informal que uno transmite. De repente no falta el profesor que dice ‘¿qué es esta cuestión del PACE?’, y ahí uno transmite, cierto, desde lo poco que uno conoce, de qué trata, este mecanismo de otra opción para entrar a la universidad. Pero sí, es poco difundido entre nosotros” (P2.HC.PACEA).

“Solamente se han dedicado a conversar desde la experiencia, desde lo anecdótico y entre ellos. No ha habido el espacio formal. Creo que se levanta con esta pregunta el desafío de planificar una acción” (D2.TP.PACEA).

## **9. Elementos externos – Estado y agencias**

Como se ha visto antes, existe una construcción colectiva acerca del significado del propósito del modelo de implementación del PACE de la Universidad A en el que se valora su orientación hacia la justicia y la equidad social, y que su presencia en este tipo de establecimientos es necesaria en función de la distancia histórica que han tenido con la ampliación de expectativas. En este sentido, se evidencia que existe congruencia entre el marco político que da origen al programa, propuesto por el Ministerio de Educación, y las necesidades del liceo.

“Yo creo que claramente, por ejemplo, uno de los focos de las distintas políticas educativas del Ministerio ha apuntado, quizás, a este concepto de igualar la cancha, de tratar de que los estudiantes que tienen más dificultades puedan, en el fondo, ver las formas de ingresar a la educación superior. Entonces, desde ahí se ha focalizado el tema de las becas, todo este proceso de la gratuidad, entonces ahí hay un tema de justicia social que lo ha asumido el Ministerio de Educación, fruto de un proceso no menor de movilizaciones sociales. Entonces, siento que se ha respondido de cierta forma y que, en el fondo, esto que se hace a través del PACE siento que no es muy conocido” (D1.HC.PACEA).

Se debe tener en cuenta además que, según análisis de categorías anteriores, los entrevistados perciben que la manera de implementar el PACE se ajusta a las realidades de cada establecimiento y que hay guías claras para la puesta en marcha de las acciones del programa por parte de la Universidad A, por medio de un modelo de acompañamiento personalizado que ha tendido por diferentes vías y líneas de acción trabajar de manera coordinada con los actores de los establecimientos vinculados a la universidad.

“Eso es súper bueno de la gente, por lo menos de la universidad con las que nosotros compartimos, que escucha mucho (...) Pero lo que sí, y al igual que a los profes, es como otro proceso que se les da en el día, pero al profesor de 3° y 4° tener a una persona que te venga a apoyar en el proceso de orientación, que trabaje directamente contigo, no una, vienen dos” (D1.HC.PACEA).

“Yo creo que en general, por lo menos en las dos experiencias, a mí me dicen que siempre existió la disponibilidad por parte del PACE de adaptarse también a las necesidades de la escuela y a los tiempos de la escuela” (P3.HC.PACEA).

“Sí, y también la comunicación en forma personalizada, porque yo tengo comunicación con las personas del PACE a través de mi correo electrónico, WhatsApp. Si yo veo que hay una actividad que justo pasa en el colegio y vienen del PACE, ahí vamos coordinando las fechas y cambiando los tiempos. Son como mis colegas. Uno o dos colegas más” (P1.TP.PACEA).

No obstante, las percepciones que se levantan sobre el rol del Ministerio de Educación en el marco de la implementación del PACE, los entrevistados reconocen una imagen difusa de la que no hay claridad sobre sus proyecciones y responsabilidades en el programa. Además de considerar que las relaciones entre establecimientos y Ministerio son débiles (D1.HC.PACEA), existe una interpretación en la que se disocia la imagen del programa como una iniciativa pública-estatal propia del Ministerio (P1.TP.PACEA).

“En ese tránsito, con la gente del Ministerio no tienes como una contraparte. Alguna vez, por correo, te piden un informe que yo tengo la impresión que lo tiene que hacer la persona que te manda el correo, no que te mande el informe a ti para que lo digites, lo estructures y después presentar el trabajo. Entonces, el nexa con el Ministerio yo lo siento muy débil en ese sentido” (D1.HC.PACEA).

“Yo creo que nadie lo ve como del Ministerio de Educación. Yo tampoco lo había visto así. Todo el rato lo vi como un programa de la Universidad A que se trabaja con los profesionales. Así lo vemos todos (...) Yo lo veo totalmente autónomo, no dependiente” (P1.TP.PACEA).

Por otro lado, además de la demanda por ampliar los niveles de intervención en 1° y 2° medio como se revisó en la categoría 6, emerge en el establecimiento HC la expectativa de aumentar el número de cupos y/o el porcentaje de estudiantes para ingresar a la educación superior. Se trata de una demanda no resuelta cuya decisión depende del propio Ministerio de Educación. Y que, si bien esta preocupación ha sido entregada al equipo técnico de la Universidad A, no ha sido debidamente reconciliada en atención de las necesidades de los propios establecimientos. Con estos antecedentes es posible advertir que existirían relaciones mutuas procesales entre la congruencia de las reformas, las necesidades y la manera de ejecutar los cambios en estos establecimientos, pero no estarían dados bajo el marco político-institucional del Ministerio, sino que de la propia universidad. Estas relaciones mutuas garantizadas por la Universidad A, sin embargo, no son suficientes para resolver problemas y expectativas que los actores escolares identifican en el proceso de implementación del PACE en sus instituciones educativas.

“Sí. Siento que, por ahora, los chicos que, en el fondo aseguran su cupo en la universidad, son el 15%. A lo mejor todavía sigue siendo, quizás, un porcentaje todavía menor. Entonces, en la medida, quizás, que ese porcentaje fuera aumentando, de acuerdo también a ciertas exigencias que se podrían ir generando, que también están vinculadas a la asistencia, a las notas, a los procesos de participación en las distintas actividades del PACE, siento que eso podría generar aún más un proceso de motivación en el resto de los chicos” (D1.HC.PACEA).

“Yo creo en el PACE, yo creo que es un buen programa. Lo que pasa es que hay que perfeccionarlo en algunas cosas. Lo que yo desearía que se ampliara un poquito más el cupo, que no fuera...por ejemplo, en el caso nuestro, que tenemos un puro 4° medio, o sea salimos un poco para atrás. Salimos bien para atrás, pero que se ampliara un poco el cupo” (P3.HC.PACEA).

## 4.2. La implementación del PACE: el caso de la Universidad B

### 4.2.1. Modos de operacionalización reconocidos por equipos técnicos PACE Universidad B

El PACE de la Universidad B se inició el año 2014 en alianza con 14 liceos, y actualmente trabaja desde el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) con 27 establecimientos que se distribuyen en 15 comunas de las regiones Metropolitana (ver mapa 2) y O'Higgins (ver mapa 3).

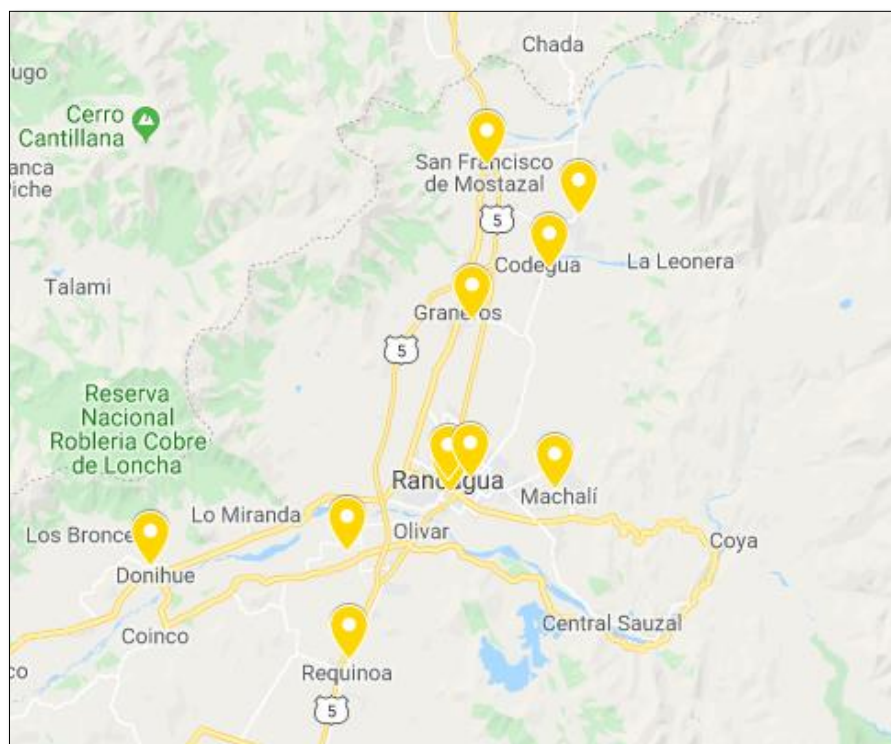
**Mapa 2. Distribución geográfica de establecimientos PACE Universidad B de la Región Metropolitana<sup>3</sup> (año 2019)**



Fuente: Elaboración propia a partir de geolocalización de las direcciones oficiales de los establecimientos educacionales rescatadas de plataforma Mime.cl.

<sup>3</sup> Listado de comunas de los establecimientos asociados al PACE de la Universidad B de la Región Metropolitana: Cerro Navia, Estación Central, Lo Prado, Maipú, Pudahuel, Santiago y Talagante.

**Mapa 3. Distribución geográfica de establecimientos PACE Universidad B de la Región de O'Higgins<sup>4</sup> (año 2019)**



Fuente: Elaboración propia a partir de geolocalización de las direcciones oficiales de los establecimientos educacionales rescatadas de plataforma Mime.cl.

El caso de la Universidad B presenta una particularidad debido a que esta institución desarrolló una iniciativa, el propedéutico, que inspiró el diseño del PACE y su posterior difusión en otras IES. A pesar de que esta universidad contaba con un modelo de similares características al programa, se reconoce que la adopción del modo de implementación debió transformarse con los años y que la presencia del propedéutico no aseguró *per se* el modelo de intervención aceptado por la institución. Es posible que las diferencias entre uno y otro hayan generado un distanciamiento respecto de los modos, sobre todo respecto de la intervención sobre el proceso escolar de enseñanza media de los establecimientos.

“Yo creo que efectivamente el proyecto se ha ido armando desde acá, como tú decías, con la experiencia del propedéutico. Me imagino que en su momento tuvo muchos apoyos porque se llegó a armar este edificio PAIEP, en donde se trabajaba el PACE, y en ese momento era super apoyado por la universidad. Pero como te digo, yo creo que se ha ido construyendo. En algún momento se logró este PACE que surge desde acá, se implementa en las otras universidades, y se tuvo que ir transformando constantemente, haciendo ajustes a lo largo de la trayectoria y de estos años que lleva el programa” (PACE B).

La instalación del PACE en la Universidad B contó con una historia de origen de la que se tenía experiencia técnica y redes con establecimientos para su puesta en marcha. El propedéutico fue el mecanismo que permitió en principio configurar la gestión interna y externa para desarrollar el componente en el proceso escolar. Sin embargo, estas capacidades adquiridas debieron ajustarse

<sup>4</sup> Listado de comunas de los establecimientos asociados al PACE de la Universidad B de la Región de O'Higgins: Codegua, Donihue, Graneros, Machalí, Olivar, Rancagua, Requinoa y San Francisco de Mostazal.

en función de una nueva realidad demandada por las características de los establecimientos y condicionada por los cambios exigidos de parte del Ministerio de Educación. La universidad ha enfrentado un proceso de transición del modelo de implementación del PACE desde el *know how* desarrollado por el propedéutico a uno emergente demandado por los lineamientos ministeriales y por las comunidades escolares. El desarrollo de competencias en los establecimientos aparece como una de las innovaciones adquiridas en el modo de implementación de la Universidad B.

“El Ministerio nos dice y sabemos dónde tenemos que ir, pero todavía como universidad tenemos que ir adecuándonos a estas necesidades que vamos percibiendo en los establecimientos (...) Yo creo que este año, ya después de cuatro o cinco años, ya hemos vivido todos los procesos y cambios como para hacer un ajuste más definitivo que, además va muy en la línea de lo que el Ministerio le está pidiendo a los establecimientos, que es el desarrollo de competencias” (PACE B).

Es así como en la actualidad el modelo de implementación PACE de la universidad se encuentra marcado por un proceso clave que le permita consolidar un modo capaz de balancear las exigencias externas con las acciones del programa a desarrollar en los establecimientos. Este momento de transición ha permeado los últimos desarrollos de gestión interna y externa de la Universidad B para implementar el componente PACE en los liceos en alianza.

“Tú llegas justo en el momento en la que nosotros estamos haciendo esta inflexión o este cambio, porque ya tenemos esta historia de los cinco años. Ya hemos visto y tratado de tratar distintos modelos” (PACE B).

Respecto de la <<**gestión interna**>>, se constata que la manera de tomar decisiones al interior de los equipos técnicos ha enfrentado tensiones y transformaciones en esa transición. A modo de antecedente, el PACE de la Universidad B es gestionado desde de su oficina ejecutora -el PAIEP. La forma de conducir la toma de decisiones también ha transitado, desde un modelo atomizado en el que las decisiones fueron tomadas por los coordinadores de áreas, a uno abierto impulsado por una nueva dirección que busca generar diagnósticos compartidos y decisiones colectivas entre las distintas coordinaciones y equipos que componen el programa de la universidad.

“Ahora, ese diagnóstico, sinceramente, nos faltó el difundirlo más con el equipo, porque fue un diagnóstico que se tomó, se manejó a nivel de coordinación, y se tomaron decisiones, y no se hizo la bajada de ese diagnóstico a los equipos. Luego, este año, que llegó la nueva directora, se empezó a hacer una evaluación por equipos, que esto era la parte en la cual se empezaban a hacerse partícipes todos los profesionales, y se empezaban a evaluar las distintas áreas en las que trabajábamos, desde gestión personal, matemáticas, lenguaje” (PACE B).

Vinculado a lo anterior, la manera de producir información de los establecimientos para la toma de decisiones ha presentado alteraciones en el modelo PACE de la Universidad B durante los últimos años. Aunque la institución contaba con datos levantados de los liceos, los procesos de sistematización y evaluación no se encontraban debidamente desarrollados en los equipos. En la actualidad se impulsa una nueva estrategia de trabajo en equipo que busca desarrollar los objetivos del PACE desde diagnósticos compartidos con datos sistematizados de los liceos.

“Entonces, qué te digo con todo esto, que efectivamente hemos hecho un diagnóstico, pero que no se había sistematizado hasta ahora. Habíamos levantado datos, pero no lo habíamos sistematizado en conjunto con todo el equipo para poder definir en conjunto” (PACE B).



El proceso de transición también ha tenido incidencia en el modelo formativo disciplinar que ofrece el PACE de la Universidad B al estudiantado de los establecimientos asociados. El sello reconocido por el programa de esta institución es el componente de Academia PACE, que consiste en ofrecer una experiencia universitaria a estudiantes de 3° y 4° medio a través de una instancia de aprendizaje de 14 semanas en áreas de lenguaje, matemáticas y gestión personal. En esta reconfiguración, el equipo ha debido balancear los énfasis de la propuesta entre el desarrollo de las habilidades transversales y los conocimientos específicos de cada área, y modificar cuestiones operativas como la extensión temporal de la Academia. Se observa que la tensión entre habilidades y conocimientos surge de un cruce de la experiencia propedéutico con los objetivos del PACE exigidos por el Ministerio relacionados al desarrollo de habilidades transversales que establecen los TDR.

“Entonces, tenemos estos tres pilares sobre nosotros debemos trabajar. Y lo hemos estado haciendo a través de distintos talleres interdisciplinarios que la forma como se han planificado son entre las tres disciplinas que te menciono, y que creo que hemos estado llegando a este ajuste que necesitábamos dar (...) Ahora bien, también siento que estamos medios al debe con respecto a focalizar más en la disciplina. Es decir, en este segundo semestre puntualmente estamos trabajando mucho interdisciplinariamente, pero hemos perdido el foco disciplinar. Entonces, como te decía, en matemáticas igual tenemos que trabajar en contenidos. Quizás hemos estado enfocado en las habilidades, y necesitamos tal vez esa otra pata” (PACE B).

El modelo PACE de la Universidad B ha tomado la decisión de trabajar con el 100% de los estudiantes de 3° y 4° medio, independiente de su posición relativa en el ranking de notas del establecimiento. Sin embargo, en el último año se ha presentado un fenómeno reciente de baja participación del estudiantado en las actividades del programa. Independiente de ello, el equipo de la institución busca que la totalidad de los alumnos de esos niveles tengan un espacio de participación en las acciones del PACE.

“Nosotros trabajamos, con todas las acciones, con el 100%. En tercero medio todos estos talleres son para el 100% de los estudiantes. Sin embargo, en la academia también son invitados todos. Sin embargo, pero que es algo que hasta ahora no había pasado, pero yo te conté que cuando se inscribían 1.200 estudiantes y terminaban 200, este año hicimos un tema de cupos para la academia de tercero de este año. Hicimos un sistema de cupos, pero el cupo tampoco está supeditado al 20% de la generación, sino que son los que están realmente interesados y se inscriban. Trabajamos con el 100%” (PACE B).

En cuanto a la <<**gestión externa o escolar**>>, la transición ha tensionado varios espacios de relación con los establecimientos. Se percibe que la existencia previa del propedéutico en los liceos también instaló capacidades, discursos y expectativas en los actores escolares, y que con el ingreso del PACE sufrieron alteraciones que el equipo de la universidad ha ido testeando para adaptar el programa a los contextos de los establecimientos (como se revisó en el apartado de gestión interna de la Universidad B).

Como también se vio, el equipo ha buscado en el último tiempo nuevos modos de acercar su gestión a los establecimientos, para lo cual se diagnosticaron sus dimensiones institucionales, por medio de los PME, y las percepciones de los equipos directivos de cada establecimiento con el fin de lograr un diálogo entre los objetivos del PACE y los desafíos de cada establecimiento. Aunque se reconoce que los diagnósticos por medio de los PME no resultaron como se esperaba, el modelo de implementación de la Universidad B rescata el espacio alcanzado con los equipos

directivos para detectar las percepciones de las comunidades que permitirían trazar las acciones y planificaciones de la implementación del programa en los liceos durante el año escolar. Este diagnóstico con directivos, por medio de encuestas, fue desarrollado en el marco de encuentro para de directores de los establecimientos PACE asociados a la Universidad B.

“Luego, de inmediato me pidieron que organizáramos un encuentro para directores. Entonces, ahí elaboramos una encuesta en la cual los directores respondieron a cuáles eran sus aprehensiones en cuanto al programa y las fortalezas que ellos veían. Esa fue como la segunda etapa. Y con eso nos tiramos a planificar el 2019 (...) En términos generales, ellos sí reconocen mucho la participación de los docentes y de esta vinculación. Ellos la reconocen. Sienten que el PACE hace un muy buen cambio tanto en sus prácticas docentes como a la motivación de los estudiantes” (PACE B).

Con todo lo anterior, no obstante, existe una visión crítica respecto de la constitución de un modelo de implementación PACE personalizado a las instituciones escolares. El alto número de establecimientos con los que trabaja la Universidad B emerge como un hecho que dificultaría la atención y el acompañamiento contextualizado a la realidad singular de los 27 liceos.

“Necesitamos entender cuál es la realidad del colegio al que vamos, saber en qué etapa están los estudiantes, de sus procesos académicos, necesitamos entender cuáles son las necesidades reales del lugar en donde está inserto. Es planificar con ellos o a partir de sus requerimientos. Cómo nosotros lo llevamos a cabo, ahí es super difícil ese trabajo, sobre todo cuando son 27 colegios. Es decir, nosotros, cuando yo llegué me dijeron que teníamos que hacer un traje a medida para cada establecimiento. Ese fue el lineamiento” (PACE B).

Esta interpretación de falta de recursos disponibles para acompañar personalmente a los establecimientos ha tensionado relaciones con los actores escolares. Si bien el profesional entrevistado es consciente de que directivos y docentes valoran la presencia del PACE en sus liceos, este modelo en transición ha levantado ciertas resistencias al cambio. Uno de los elementos que ha presentado mayor tensión es el cambio de enfoque de intervención desde la co-docencia al de asesoría para la instalación de capacidades en las unidades educativas. Resulta interesante destacar que los liceos en los que existía el propedéutico presentan mayor tendencia a la resistencia de cambio del enfoque de trabajo adoptado por la universidad.

“El haber hecho cambios y algunos ajustes hicieron que en los colegios como en los profesores hubiera ciertas resistencias al cambio de raíz. En los colegios se resintió en que ellos estaban acostumbrados a ver un profesional todo el día, y ahora reclaman que por qué no está esto. Pero ahí también vienen los lineamientos del PACE, donde se señala que tenemos que dejar habilidades instaladas y no ejercer necesariamente una co-docencia con los colegios” (PACE B).

Además del trabajo directo con estudiantes, el modelo de la Universidad B involucra a los docentes de los establecimientos por medio de la oferta de talleres en áreas temáticas consideradas necesarias por los mismos liceos, que a su vez son detectadas en los diagnósticos levantados por los PME. Por su parte, los instrumentos aplicados a los directivos dieron cuenta que tienen una percepción positiva acerca de los talleres ofrecidos a los docentes, en la medida que los profesores incorporan nuevas prácticas y participan directamente en las acciones del programa.

“Luego, el año pasado cuando yo llegué, empezamos a trabajar puntualmente en talleres focalizados en las necesidades de los colegios y a ver cuáles eran los déficits a partir del Simce y de diagnósticos que los profesionales acá ya tenían, y acá más que la misma experiencia. Y ahí nos empezamos a dar cuenta que teníamos problemas en algunos contenidos, como en matemáticas, y en algunas habilidades que eran transversales. Entonces empezamos a hacer un set de talleres, que, de hecho, esto ya no era una idea de ahora, sino que se había programado cuando los profesionales estaban creando talleres antes y que se tenía como una lista de muchos talleres, y cuando íbamos a los colegios les decían ‘ya, tenemos que reforzar ciertas habilidades, o reforzar contenidos’, y ya estaban los talleres de álgebra. Era como que se tomaban y se aplicaban” (PACE B).

“En términos generales, ellos [directivos] sí reconocen mucho la participación de los docentes y de esta vinculación. Ellos la reconocen. Sienten que el PACE hace un muy buen cambio tanto en sus prácticas docentes como a la motivación de los estudiantes. Es decir, los docentes se sienten más activos en seguir perfeccionándose, en seguir innovando, en preguntar, o en colaborar con las acciones que ofrecemos” (PACE B).

Sin embargo, esta oferta formativa docente adoptada en el modelo PACE de la Universidad B se encuentra en un momento de evaluación interna debido a la efectividad observada en los establecimientos. Como ya se vio, ha despertado un reciente interés por equilibrar los aspectos transversales y específicos de los aprendizajes; y, por otro lado, se percibe que el formato de sesiones distanciadas en el tiempo tiene un impacto reducido.

“Sin embargo, nos hemos dado cuenta que no nos ha resultado tanto porque uno de los aspectos que nosotros estamos perdiendo el foco era en saber cuáles eran las habilidades que necesitábamos trabajar. Es decir, nosotros estábamos muy mirando el colegio, estábamos diciendo “acá hay cosas que el colegio tienen necesidades, como en todos los colegios”. Y los impactos que nosotros estamos generando pueden ser mínimos, sobre todo si vamos a hacer un taller espaciado por tres semanas, dos semanas, o incluso por un mes. Entonces, nos hemos estado dando cuenta desde comienzo de año que nuestros talleres no estaban siendo tan significativos” (PACE B).

Aunque a los profesores se los involucre en este modo de operacionalización, también hay una percepción de que hay docentes y estudiantes en los establecimientos que desconocen el programa. Es esperable que la gestión con los liceos se atomice a ciertas comunidades docentes y estudiantiles de 3° y 4° medio, debido a que los TDR delimitan los niveles a cubrir. Esta situación representa un desafío para el modelo adoptado por la universidad, de manera que el trabajo pueda ser compartido en otros actores de la comunidad escolar.

“Una de las cosas que eran más débiles, es que en el cuerpo docente no todos conocen el PACE. Saben que está el PACE en sus colegios, pero no todos saben de qué se trata. Y también nos pasaba con los estudiantes de 1° y 2° medio que tampoco, o sea sabían del colegio PACE porque lo utilizan como una publicidad para que vengan a matricularse, pero, claro, cuando ingresan los estudiantes no sabían nunca más hasta que ingresaban a 3° medio. Este año tratamos de subsanar yendo a colegios desde primero medio para promover el programa, y espero que este año en la reunión con directores los establecimientos conozcan más de este programa” (PACE B).

En último término, se admite que la contribución del PACE a los modelos pedagógicos de los establecimientos se da en algunos componentes que tienen que ver con las didácticas y estrategias

de aprendizaje, y que su materialización depende del nivel de intervención externa que reciba el liceo y cómo éste las gestiona coordinadamente.

“Yo creo que sí, el PACE tiene impacto, que sí ha dejado algunas competencias en algunos aspectos, y yo creo que sobre todo en temas de didáctica de los establecimientos. Se han modificado un poco con la forma en la que nuestros profesores trabajan. Y cuando trabajan en conjunto creo que podría darse esta sinergia en la que los profesores buscan mayor capacitación, nos piden ayuda, les ayudamos. Pero te digo que es difícil porque en muchos de los colegios hay sobreintervención. Nosotros no somos el único programa que está inserto en el colegio (...) Yo creo que el funcionamiento o no de nuestras intervenciones no solo pasa por nuestras coordinaciones desde acá, sino de las coordinaciones internas de los establecimientos, y desde ahí también la relación que tienen esos coordinadores con los establecimientos” (PACE B).

#### **4.2.2. Percepciones de los actores escolares sobre la implementación del PACE de la Universidad B según factores de éxito de cambio educativo**

##### **1. Características del cambio – Necesidad**

El cambio del PACE es percibido como prioritario por los actores escolares de ambos liceos entrevistados. Esta innovación es considerada importante en la medida que permite que estudiantes de estas comunidades escolares, que tradicionalmente logran bajos puntajes en la PSU, puedan acceder a la educación superior por medio de una vía académica que reconozca su trayectoria y rendimiento escolar en contexto. En estos casos, por lo tanto, la relación entre el cambio propuesto por el PACE y las necesidades identificadas de los actores están mediadas por la posibilidad de premiar el recorrido académico del estudiante, que se traduce en su ingreso a una carrera en la educación superior.

“Para mí el PACE es una opción solamente para ingresar a la educación superior para aquellos estudiantes de mejor rendimiento, no vía puntaje PSU. Yo siempre digo que a veces los mejores estudiantes no siempre, los esforzados y todo, no siempre se sacan los mejores promedios en la PSU” (D2.HC.PACEB).

“Me parece que es una iniciativa que de alguna manera trata de trabajar la equidad, por así decirte, de permitir que los jóvenes de estos colegios de mayor vulnerabilidad, que en general les va mal en la PSU, puedan tener un acceso a la educación superior mirándolo desde otra forma y con otro acompañamiento. Lo encuentro muy potente, una muy buena noticia, y ha sido muy significativo para este liceo” (D1.TP.PACEB).

Ante esa necesidad prioritaria identificada, se muestra que el cambio ha sido integrado a los espacios formales de los establecimientos en los que se declaran sus desafíos institucionales. Las dos contrapartes oficiales del PACE en ambos establecimientos (P1.HC.PACEB y P1.TP.PACEB) reconocen que los objetivos del PACE asociados a la formación ciudadana, la continuidad de estudios y al desarrollo de proyectos de vida del estudiantado dialogan con los sellos y prioridades que fijan las comunidades en sus respectivos instrumentos de gestión, como los PEI y PME.

“Sí, es compatible con, por lo menos, con el proyecto educativo, el sello. El sello que no importa la condición económica, lo que importa es que estos chicos surjan, es educación de calidad en un contexto de vulnerabilidad, y que tiene que ver con todo lo de formación

ciudadana y convivencia escolar. Sí, siento que el PACE es coherente con nuestro proyecto. Sí. Hay diálogo con el PEI y el PME. Es coherente con lo que se declara” (P1.HC.PACEB).

“Se ha hecho este trabajo con respecto a los planes de mejora, por ejemplo, con el PME y el PEI. Nuestra misión y visión están relacionadas con la continuidad de estudios y el proyecto de vida. Eso tiene estrecha relación con la continuidad y oportunidad respecto del programa PACE. Aquí es bien valorado” (P1.TP.PACEB).

Resulta interesante destacar que este acoplamiento entre PACE e instrumentos de gestión tienen distintos momentos de desarrollo según el tipo de enseñanza del establecimiento. Para el caso del liceo HC, las trayectorias hacia la educación superior como prioridad del establecimiento emergieron antes de la implementación del programa; por su parte, en el caso TP tuvo un desarrollo posterior a la puesta en marcha del PACE, aún con la presencia previa del propedéutico.

“No, estaban de antes. El PACE lleva seis años más o menos. Estamos declarados como liceo científico humanista hace mucho tiempo atrás, hace 15 años cuando se crearon los colegios técnico-profesionales. Ahí se determinó que nuestra visión, claro, era formar chicos para la educación superior” (D1.HC.PACEB).

“Yo creo que con el PACE. Igual había algo. En este liceo se trabajaba con el propedéutico de la universidad, ya tenía un proceso (...) Ahora, yo lo he ido incorporando harto porque es un poco de acuerdo a lo que pienso” (D1.TP.PACEB).

Respecto del caso del establecimiento técnico-profesional, los actores de la comunidad perciben que el cambio impulsado por el PACE es pertinente al tipo de enseñanza debido a que éste ofrece una respuesta socioeducativa acorde a las nuevas proyecciones que tiene el estudiantado sobre su futuro. En sus experiencias, los actores han detectado que los estudiantes ampliaron sus expectativas respecto de sus trayectorias futuras, en la que ya no ven como primera opción ingresar tempranamente al mundo del trabajo una vez egresados de la enseñanza media, sino que priorizan una decisión que les acerque a la posibilidad de estudios continuos. Por otro lado, se detecta que esa proyección hacia la educación superior no siempre es vinculante a la especialidad técnica escogida por el estudiante, dando cuenta que el programa en este caso altera las decisiones vocacionales según la percepción de los actores escolares.

“Sin lugar a duda tiene que ver con que mucho de nuestros jóvenes necesitan salir al mercado y trabajar rápido. Pero mucho de nuestros jóvenes también tienen proyectos, proyecciones, y la primera formación, esta, que salen con una formación inicial y pueden seguir estudiando” (D1.HC.PACEB).

“Creo que siempre los colegios TP se vieron como ‘ellos estudian esta carrera’ y que hay que prepararlos para el mundo laboral. Acá no, acá el liceo es diferente, va mucho más allá. La preparación para, no solo con el mundo laboral, sino para que ellos tengan una continuidad de estudios. Actualmente, por ejemplo, en la encuesta de proyección que hemos realizado acá, la mayor cantidad de estudiantes quiere seguir estudiando en la educación superior, no necesariamente en la especialidad” (P1.TP.PACEB).

## **2. Características del cambio – Claridad**

Las entrevistas muestran que la claridad del cambio propuesto por el PACE ha presentado distintos momentos en la implementación de los establecimientos. Se advierte que los medios del

programa fueron confusos y no especificados durante sus inicios, en particular, respecto de la definición y distribución del porcentaje de cupos, y de su cobertura financiera. En ambos establecimientos se constata que estos hechos constituyen momentos asociados a procesos de ansiedad y frustración que afectó a equipos directivos, docentes y estudiantes durante la implementación.

“Primero era el 15%, que era de todo el colegio; después se dijo que de cada curso. El 4° A se los llevaba casi todo. Entonces tuvo que hacer un ajuste, pero creo que de manera interna más que con el PACE, para que de los dos cursos fuera gente (...) Lo otro que fue, que se gestó hace como cuatro años atrás, hubo algún problema de información acerca de los aranceles. Todos pensábamos, como era un programa de apoyo hacia la educación superior, los chiquillos casi que iban becados. Cuando ingresaron algunos de los chicos de nosotros, no pudieron seguir estudiando porque no tenían recursos” (D1.HC.PACEB).

“Mira, las primeras generaciones, el programa se les ofreció como una oportunidad de ingreso a la universidad, pero también de ciertos beneficios que nunca llegaron (...) Solo tuvieron ingreso y el financiamiento nunca llegó” (P1.HC.PACEB).

“Y, lo otro, los jóvenes que quedan en el PACE, la gratuidad no es automática, y parece que al principio sí era automática. Eso cambió” (D1.TP.PACEB).

En la actualidad, no obstante, los actores indican que los objetivos y medios del PACE son claros. Como se vio en la categoría anterior, las características esenciales del cambio del programa reconocidos por ellos se asocian especialmente a los componentes de acceso a la educación superior, al desarrollo académico de los estudiantes y a la premiación de su rendimiento en contexto. Reconocen como característica esencial del programa la entrega de una vía distinta de la PSU que retribuye positivamente el mérito escolar del estudiante.

“Pienso que es un programa muy positivo, beneficioso. Viene a emparejar un poquito la cancha en cuanto a las posibilidades que tienen los estudiantes para ingresar a la universidad. Justamente, en el medio social en el que nosotros trabajamos muchas veces los estudiantes no logran buenos puntajes, y sí tienen buen rendimiento escolar” (P1.HC.PACEB).

“Para ellos es una oportunidad de poder acceder a la educación superior de una manera en que se prevalezca su trayectoria, y no solo una prueba como la PSU” (P1.TP.PACEB).

Sin embargo, los dos actores del establecimiento técnico-profesional (P1.TP.PACEB D1.TP.PACEB) esperan que este medio, el cupo, se asegure también por recursos económicos en consideración de estudiantes que pertenecen a contextos socioeconómicos prioritarios. Si bien reconocen que la gratuidad ha sido efectiva en sus espacios, han tenido casos de estudiantes que aseguraron un cupo PACE y que debieron dejar esa posibilidad por razones económicas al no obtener la gratuidad.

“Entonces, hay que pensar que no solo el PACE como Ministerio tiene que premiar también la trayectoria de esta manera con el cupo de ingreso, sino que también darle la posibilidad de que tengan mayor facilidad para costear los estudios. Hay personas que han perdido el cupo PACE porque no les salió gratuidad y no tienen recursos” (P1.TP.PACEB).

“Ahora, nuestros jóvenes que son de este quintil siempre van a quedar con gratitud, porque nunca les va a alcanzar. Pero tuvimos un caso que tenía un poquito mejor posición económica y el papá no quería que postulara porque iba a salir muy caro” (D1.TP.PACEB).

### **3. Características del cambio – Complejidad**

Los actores escolares de ambos liceos perciben que el modelo de implementación del componente PEM de la Universidad B en sus establecimientos es de baja complejidad. A la luz de las entrevistas, la Academia PACE es la acción de mayor visibilidad para los entrevistados, iniciativa que se ofrece a los estudiantes fuera del espacio y horario escolar durante 14 sábados. Esta operacionalización, por lo tanto, no demanda mayor requerimiento en recursos y tiempos escolares de los liceos. Lo anterior se acompaña de una percepción generalizada, que se detalla en la categoría 9, en la que se sitúa al equipo técnico del PACE de la universidad como un apoyo a la gestión del establecimiento en el proceso de implementación. Esta mirada, que es expresada por ambas contrapartes de los liceos P1.HC.PACEB y P1.TP.PACEB, podría explicar en parte la percepción de que la implementación del programa no es dificultosa a los ojos de los entrevistados.

“Yo creo que es fácil. Al principio fue un poquito más complicado, pero no tanto, porque surgen dudas que a lo mejor no se habían planteado desde la oficina central. Sobre la marcha se arregla la carga, dicen por ahí. No hay nada tan dificultoso que nosotros no pudiéramos realizar” (D1.HC.PACEB).

“No considero que haya sido un proceso complejo porque siempre he tenido el apoyo de, en este caso, de la universidad que implementa el PACE. Y conversando con los profesores, y también con el apoyo del director, que él da las instancias y los momentos para aplicar los instrumentos, que se hagan los talleres, siempre está el permiso para” (P1.HC.PACEB).

“Tienen trabajo acá. Trabajan acá con los profesores. Son trece sábados seguidos que van a la academia. El resto del trabajo es aquí en el liceo con horas pedagógicas. Se hace acompañamiento, se trabaja mucho en orientación, porque yo creo que ese hay que focalizar, orientarlo, saber qué quieren hacer” (P1.TP.PACEB).

Por su parte, los entrevistados cuentan que a través del PACE se han alterado las convicciones y comportamientos que tienen los estudiantes y docentes acerca de las expectativas en la educación superior. Por intermedio del programa, estos establecimientos cuentan con una posibilidad real de ingreso a una IES en la que opera como un mecanismo de ampliación de expectativas académicas y que se expresa una vez que el/la estudiante accede a una carrera.

“Entonces, los profesores tienen buena disposición y están conscientes que esta es una herramienta muy poderosa y que sin duda ayuda a nuestros estudiantes, para su formación y para su posterior ingreso a la universidad. Entonces, la experiencia nos dice que gracias a este programa tenemos más egresados que entran a la universidad. Ha subido mucho el índice” (P1.HC.PACEB).

“Lamentablemente, como estamos tan segregados socialmente, nuestros jóvenes ven solo una forma de vida, y creen que eso es. Entonces, el colegio tiene que abrir el espectro. La universidad ha abierto esta posibilidad a los jóvenes” (D1.TP.PACEB).

Esta posibilidad de acceso por medio de una vía inclusiva, sin embargo, coexiste con otros mecanismos que promueven el acceso a la educación superior bajo lógicas distintas a la propuesta por el PACE, como lo son convenios con preuniversitarios y otras iniciativas de gobierno como el Plan Escuelas Arriba. Eventualmente, este podría constituirse en un espacio de tensión cultural que podría contravenir las convicciones logradas por medio del PACE. Y si bien estas creencias parecieran a priori no estar en tensión, es relevante destacar que en el caso P1.HC.PACEB son reconocidas como iniciativas contradictorias entre sí (una inclusiva y otra selectiva), mientras que en el D1.TP.PACEB se identifican como actividades que eventualmente podrían complementarse aun cuando tengan distintos objetivos (el PACE vinculado al acceso a la educación superior y Escuelas Arriba a la categorización Simce).

“Tenemos la iniciativa de 2º medio, un preuniversitario gratuito de Escuelas Arriba. Es solamente para los cuatro mejores promedios de cada curso. Entonces ahí hay una segregación. Entonces el PACE es como más inclusivo en ese sentido porque trabaja con todos los estudiantes. En cambio, los otros programas eligen con pinzas cuatro niñitos para el preuniversitario del CEPECH” (P1.HC.PACEB).

“Ahora implementaron un preuniversitario con el CEPECH para 2º medio que se llama Escuelas Arriba. Tengo quince estudiantes ahí de 2º medio que tienen el mejor rendimiento, porque generalmente en escuelas tan vulnerables uno se fija en el que les va mal, y quedan medios alejados. No sé si es similar, porque estos mismos jóvenes que van al CEPECH van a ser los que continúan en el PACE, pero tal vez van a ir mejor preparados yo creo (...) Este programa funciona con jóvenes de 2º medio que van al CEPECH para reforzar matemáticas y lenguaje. Son como trece clases. La idea es que estos jóvenes sean acompañados hasta 4º medio. Yo creo que va a apuntar a que puedan subir un poco los famosos resultados del Simce, que te categorizan” (D1.TP.PACEB).

Finalmente, se descubre que hay percepciones diferenciadas en los establecimientos respecto de la contribución del PACE a los componentes del modelo pedagógico. En el caso del liceo HC existe una mirada crítica al impacto sobre esos elementos debido a factores relacionados con la organización del establecimiento, como la resistencia al cambio y el reducido tiempo disponible para la actualización docente, que impiden que la comunidad de profesores participe de una manera más involucrada en el cambio propuesto.

“Pero es que no sé si es tan factible de hacer un cambio acá por varios factores. Primero, hay que trabajar con chicos que son absolutamente heterogéneos. Los profesores también hay algunos que son un poco más mañositos en hacer cambios. Y los tiempos. Básicamente son los tiempos. Ahora se está trabajando en el colegio en el cambio del modelo pedagógico, pero estamos entrampados en detalles de repente, justamente, de tiempos y de querer hacerlo, de querer hacer ese cambio de *switch*” (D1.HC.PACEB).

“No, no creo que se haya generado todavía ese impacto para ser honesta. Creo que se dan ciertas luces en las actividades que los talleristas hacen. Se dan ciertas luces, pero un impacto tan profundo en el modelo pedagógico, no. No, porque te explico. En el colegio tenemos profesores con mucha experiencia (...) Entonces, ellos tienen una forma de trabajar que va a ser muy difícil que cambie. Entonces, si bien es cierto que esto es positivo, pero no cambia o no hay un cambio de su modelo pedagógico” (P1.HC.PACEB).

Por su parte, los entrevistados del liceo TP destacan que a raíz del programa PACE se han alterado algunas condiciones para estrategias y didácticas de aprendizaje del establecimiento. Por



un lado, se otorgaron más horas para los contenidos de lenguaje y matemáticas en horas JEC, y se incorporaron los aprendizajes de las prácticas PACE a los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) del liceo.

“Como te dije, además tenemos restitución de saberes. Eso lo hace el profesor PACE en lenguaje y matemáticas, y eso está en las horas JEC. También tengo una ayuda a todos los niños, no solo a los que van a la academia, y eso ya es parte de nuestra malla curricular. De alguna manera hay que equilibrarlo en sus conocimientos. Ahí intervino un profesor de la universidad, ahí sí, en restitución de saberes. Nos ayudan (...) Hemos hecho trabajo en GPT con ellos. Hemos hecho trabajo de prácticas educativas exitosas, de explicar en qué va el PACE. Pero con el equipo directivo ha sido una cosa más informativa. Y no solo los profesores PACE, todos los profesores” (D1.TP.PACEB).

Y si bien hay reconocimiento de que el programa de la Universidad B les ha entregado insumos y apoyos específicos para la implementación en los establecimientos, hay una percepción de que ese acompañamiento ha ido disminuyendo. Existe en estos casos una sensación de que el apoyo presencial del equipo de la universidad ha disminuido debido, especialmente, a que el enfoque de co-docencia es cada vez menos utilizado por parte del equipo técnico del PACE (sobre esto se detalla en la categoría 9).

#### **4. Características del cambio – Calidad y factibilidad**

Teniendo en cuenta que el PACE fue una iniciativa gubernamental ambiciosa de prioritaria implementación, se constata de las entrevistas que hay una percepción de que la implementación del programa en los liceos ha tenido ajustes de tiempos, espacios y focos en función de la experiencia adquirida a raíz de su misma ejecución. Los actores coinciden en que este proceso de equilibrios fue producto de conversaciones y coordinaciones facilitadas por los equipos técnicos de la Universidad B, quienes se encargan de operativizar un modelo de implementación que se ajusta a las condiciones materiales y de recursos de cada establecimiento. En el caso del liceo TP, el vínculo entre el PACE de la Universidad B y los directivos, materializado por medio de reuniones sostenidas con todos los directivos que componen la red de liceos PACE de la Universidad B, es visto como un espacio en donde las comunidades escolares han podido incidir en los reajustes operativos de la implementación del programa.

“Ellos se ajustan bastante a la realidad. Están muy conscientes de nuestra realidad educacional y se ajustan. También en los tiempos. Ellos son muy flexibles” (P1.HC.PACEB).

“Sí, son pertinentes [los tiempos de implementación]. La academia ya terminó en septiembre. Los niños se están preparando para salir, los de 4°. Tienen que tener este tiempo. Al principio era como más larga, entonces fueron acortándola. Ahora empieza antes (...) [¿Cómo se hicieron esos ajustes?] A través de las conversaciones que hemos tenido con los directores que participan en el PACE de la universidad. Se fue evaluando. Ni muy encima y terminar muy tarde. Era acortarla. Esta fue una reunión que tuvimos con los directores. Tenemos una al principio, una a la mitad y la otra al final de evaluación. Se invitan a todos los directores de colegios PACE de la universidad” (D1.TP.PACEB).

Producto de estas coordinaciones con el equipo de la universidad, existe una percepción de que el cambio propuesto por el programa es práctico y factible. Además de representar una innovación que se ajusta a las necesidades del establecimiento y de sus profesionales, los entrevistados

reconocen que la Universidad B entrega orientaciones permanentes y concretas para la implementación del PACE a lo largo del año escolar a través de las inducciones que reciben distintos estamentos de la comunidad escolar. Estas inducciones entregan componentes para comprender el propósito y el sentido del PACE, y para coordinar cuestiones operativas de las actividades a realizar en el liceo durante el año escolar.

“Siempre están enviando a los encargados de PACE. Siempre los están enviando, ¿ya? Monitoreando quiénes van a ingresar, dando las indicaciones o instrucciones para acceder a este programa. Entonces, no es que los alumnos sepan que exista el programa PACE y desconozcan las características de acceso. No. Aquí viene gente especializada, encargada de PACE, a dar las instrucciones sobre el acceso a este programa” (P2.HC.PACEB).

“Lo primero es que viene el encargado PACE. Se contacta con la contraparte, que es el orientador, y se fijan las inducciones del primer semestre, una primera inducción que tiene que ver con toda la muestra de qué significa el programa y todo lo que se va a hacer con los estudiantes. Luego comenzamos a agendar las charlas, las visitas al aula” (P1.HC.PACEB).

“La inducción, que es el inicio de cómo enterarse para los estudiantes sobre lo que es el PACE, lo que ofrece, lo que significa el PACE (...) Otro componente son estas inducciones, son estos talleres que se aplican con tercero medio este año relacionados con lo que significaba el PACE, aparte del que se hace en cuarto medio (...) No solo es importante que se enteren, sino un entendimiento de lo que es para darle mejor información a los estudiantes y darles motivación en base a eso” (P1.TP.PACEB).

Por lo tanto, hay una puesta en marcha de un modelo de implementación factible del PACE en los establecimientos del que se perciben pasos y apoyos concretos para su ejecución inmediata. Y si bien se valoran los constantes ajustes facilitados por el equipo de la Universidad B, sin embargo, los equipos directivos declaran estar conscientes de que el PACE es una acción que no tiene asegurada su continuidad en el largo plazo. En ese sentido, coexiste una factibilidad de corto-mediano plazo que es asegurada en los establecimientos por la universidad a través de este apoyo, con una incertidumbre de largo plazo respecto de la continuidad del programa que se asocia al rol del Ministerio de Educación. Hay una sensación de amenaza constante en la que esta iniciativa puede terminar.

“Si el Ministerio está dando los dineros para que siga, porque es un programa que en cualquier momento lo pueden cortar. Ningún programa es eterno, eso lo tengo claro, pero todo estaría en los beneficios que tiene este programa para los estudiantes y en eso yo creo radica la continuidad” (D2.HC.PACEB).

“Igual como que se han cortado algunos recursos económicos (...) O sea, de hecho, se iba a acortar el PACE. Los directores que estábamos adscritos al PACE hicimos una carta que se la enviamos a la presidenta cuando estaba terminando su mandato. Yo creo que de alguna manera eso fue escuchado porque hemos continuado” (D1.TP.PACEB).

## **5. Elementos locales – Distrito escolar**

El historial de cambios que emerge de las entrevistas se asocia a procesos complejos de implementación en los establecimientos. Hay una percepción negativa hacia los cambios que el Ministerio ha impulsado en los liceos que se relacionan a implementaciones atemporales,

sobrecargadas de procesos y que no fueron debidamente acompañadas. Por lo tanto, se descubre cierta tendencia a desarrollar incapacidad para sobrellevar los cambios propuestos por el Ministerio de Educación.

“La ley SEP es complicada, es compleja de trabajar, te quita mucho tiempo, mucho tiempo, porque desde la implementación, aparte que todos los marcos tú tienes que hacer el proceso SEP. Resulta que entre que lo aprueben, la etapa de implementación, todas las etapas, yo en octubre todavía no tienes las platas o no puedes implementar las actividades que tú pediste porque es todo un trámite” (D1.HC.PACEB).

“Es que constantemente el Ministerio nos manda a nosotros, los profesores, cambios, en la estructura como en las materias a impartir, como el currículo y los programas (...) Esa es una falla a nivel nacional. Nada está implementado, nada. Todo llega, así como de golpe” (P2.HC.PACEB).

La implementación del PACE de la Universidad B, en cambio, adquiere un significado distinto de ese historial para los actores entrevistados. La percepción que tienen acerca de la implementación del programa se asocia a un proceso de apoyo cercano al liceo que no genera un trabajo adicional a los profesionales del establecimiento. Es interesante destacar que esta tendencia a desarrollar capacidades para el cambio propuesto, y que rompe en parte la percepción del historial de cambios en los establecimientos, se asocia al rol de la Universidad B y no así del Ministerio de Educación (ver más detalles en el análisis de la categoría 9).

“Pero la universidad se encarga de ejecutar la mayor cantidad de cosas. No nos dan más trabajo, que esa es la diferencia. Esa es la diferencia con otras políticas públicas. Se agradece (...) En un 80%, el PACE es quien ejecuta todo el programa. El colegio aporta con datos y con visitas a las reuniones” (D1.HC.PACEB).

“Sí, sí, hay diferencias. Yo creo que hay como más cercanía, es otra relación la que se genera y que se transmite a los estudiantes. Los veo que hay otra llegada también, quizás, porque son profes de la universidad, quizás estamos hablando, en otros términos, que los que están se comprometen mucho más. A diferencia de otros programas que, quizás de repente los estudiantes como que no le toman la importancia, pero a este sí, les importa y lo hacen” (P1.TP.PACEB).

## **6. Elementos locales – Comunidad**

Las entrevistas muestran que el cambio educativo propuesto por el PACE recibe apoyos de los distintos estamentos de la comunidad escolar. Además del grupo docente, se percibe que los apoderados de 3° y 4° medio del establecimiento recogen información en reuniones sobre el programa, lo que podría facilitar el nivel de apoyo que logra en ellos. Se detecta, así, una estrategia que busca difundir el programa, sus objetivos y actividades con la comunidad de apoderados de los liceos. No obstante, en el caso del liceo HC uno de los profesionales de aula (P2.HC.PACEB) da cuenta que los apoderados resienten la asignación de cupo cuando sus pupilos/as quedan fuera del 15% superior del ranking de notas que fija el programa.

“Y con los apoderados también, en reunión de apoderados. Sobre todo, en la primera. Se motiva diciendo que el colegio PACE, cuáles son los beneficios que este tiene, y, sobre todo, viene uno de los chicos PACE de los 3° y 4° medio vienen a la primera reunión de apoderados para contar de su experiencia y qué es el PACE” (D1.HC.PACEB).

“También la inducción para lo que son los apoderados y los profesores, el equipo que trabaja acá en el liceo, que tengan plena conocimiento de lo que significa” (P1.TP.PACEB).

“Los apoderados que no tuvieron posibilidad de acceder al cupo, como que quedan decepcionados, porque el PACE es como que abre una ilusión. Pero esta ilusión no es para todos” (P2.HC.PACEB).

La presencia del PACE en el caso del establecimiento HC, además, es empleada como un mecanismo para atraer a comunidades próximas que no son parte del liceo. A través de la vía de acceso a la educación superior que garantiza el programa, el proyecto educativo del establecimiento logra ser visibilizado y valorado por comunidades ajenas al establecimiento y que, en consecuencia, deciden formar parte del establecimiento matriculando a sus pupilos/as.

“Los papás muy contentos en esta situación y hay muchos que se cambian a este colegio. No te podría decir todos, pero hay varios niños que se han cambiado de otros colegios a éste porque tienen PACE. A ellos les interesa entrar a la universidad. Por lo tanto, se cambian en 2° medio para acá por el PACE, y porque también traen buenas notas” (D1.HC.PACEB).

“Es más, tenemos estudiantes que llegan de otros colegios. Por ejemplo, muchos niños llegan a 3° medio de colegios emblemáticos, del Instituto Nacional, de Liceos Bicentenarios, y llegan justamente por el PACE, porque sienten que en su colegio, en 3° medio, no están tan bien rankeados. Entonces dicen ‘ah, a lo mejor no me va a ir muy bien en la PSU, pero tengo buenas notas’” (P1.HC.PACEB).

Este hecho, sin embargo, generó tensiones en las comunidades estudiantiles del caso HC al exacerbar los procesos de competencia por el cupo, pues el ingreso de nuevos estudiantes, muchos de los cuales provienen de instituciones emblemáticas, actúa como una merma sobre la composición del ranking de notas del establecimiento y de la posición relativa de cada estudiante, provocando que algunos estudiantes con trayectoria académica en el liceo queden sin la posibilidad del cupo en la educación superior.

“Eso del traslado de niños, que nos ocurre porque no podemos negarle la matrícula, pero yo sé que ese niño le quitará el cupo a un niño muy vulnerable que traigo de 5° básico aquí en el colegio, y que con esfuerzo lo estamos sacando adelante. Viene este otro con 6.8 y se quedó afuera. Resulta que uno observa y conoce a las familias, y resulta que son niños que vienen de colegios emblemáticos que no tienen nada que ver con nuestros estudiantes. Los niños también perciben eso, se dan cuenta que es injusto. Es super injusto.” (P1.HC.PACEB).

Finalmente, en ambos liceos emerge la percepción de que la implementación del PACE es tardía para los estudiantes de 3° medio. En las entrevistas emerge la necesidad de involucrar la participación de los estudiantes del ciclo completo de enseñanza media para que estos grupos adquieran conciencia del programa de manera temprana y para fortalecer la operacionalización del concepto de trayectoria en la enseñanza media.

“Yo creo que la conciencia de PACE, la conciencia de PACE, en los estudiantes, primero, empieza de 3° medio, casi al final. Ahí recién se empiezan a ocupar de PACE. Antes de ello, es como decir, lo ignoran, no tienen idea. Entonces, veo que el incentivo de comunicar tiene que ser antes” (P2.HC.PACEB).

“Ahora dentro de los objetivos yo creo que se deberían ampliar desde primero medio porque evidentemente que si es un programa que trabaja con trayectorias, y trayectoria hablamos del NEM que son cuatro años, encuentro ilógico que se trabaje solo en los dos últimos años, cuando hay que empezar a pavimentar desde un comienzo” (P1.TP.PACEB).

## 7. Elementos locales – Director

El modelo de implementación del PACE de la Universidad B, como se ha visto inclusive en la entrevista al equipo técnico de la universidad, contempla la necesaria participación de los distintos estamentos de la comunidad escolar de los establecimientos. Las entrevistas muestran que los directores se involucran en instancias de carácter informativas y evaluativas del programa, transformándolo a priori como agentes que facilitan las condiciones para el cambio. La decisión de parte de la universidad de habilitar espacios de trabajo conjunto con la red de directivos de establecimientos PACE (como lo expuso D1.TP.PACEB en la categoría 4) genera las condiciones óptimas que permitan garantizar su participación e involucramiento con el programa y su implementación.

“Yo no la tengo, a lo mejor la tiene el director, como él es el agente más presente en el PACE. Es el director quien va [a las reuniones en la universidad]. Por ejemplo, ahora fue la inspectora general que está reemplazando al director” (D2.HC.PACEB).

Este fenómeno que se muestra en los establecimientos HC y TP podría ser un marco inicial para comprender la percepción de apoyo y activismo que se tiene de los directores sobre el cambio que propone el PACE. La comunidad docente de los dos liceos percibe que estos directivos valoran y apoyan al programa. Los profesionales entrevistados de los establecimientos ven que los directivos configuran las condiciones autorizantes y organizacionales para la debida implementación del programa.

“Los profesores jefes y de 4° saben que ciertos niños salen minutos antes de la clase para ir a conversar con el profesor, y está la autorización, porque el Director del colegio, que ahora está con licencia, es muy pro PACE. Entonces todos los profesores sabemos que tenemos que dar autorización porque es una oportunidad para los chicos” (P1.HC.PACEB).

“Pucha, en realidad es fácil, es fácil [la implementación] porque aquí desde la directora hacia abajo, yo creo que se valora mucho el programa” (P1.TP.PACEB).

En segundo lugar, se descubre de estas percepciones que los directivos adoptan conductas activas para la resolución de problemas que emergieron a raíz de la implementación del PACE en los establecimientos, dando cuenta así de un apoyo explícito a la iniciativa. Si bien los conflictos de este proceso se dan de distinta manera entre cada liceo, el común denominador muestra que asumen una figura activa que va más allá de ser facilitadores materiales para la ejecución, sino que ejercen una posición de liderazgo proclive a la innovación ofrecida por el PACE.

“Hablando el presidente del centro de estudiantes, con el director, le dijo ‘usted acepta a un estudiante más de estos colegios emblemáticos y nos tomamos el colegio’. Le estaban quitando los cupos (...) Se cerraron las vacantes de 3°, se cerraron. Muy fuerte. Está en acta, eso quedó escrito. El director se comprometió” (P1.HC.PACEB).

“Los directores que estábamos adscritos al PACE hicimos una carta que se la enviamos a la Presidenta [Michelle Bachelet] cuando estaba terminando su mandato. Yo creo que de alguna manera eso fue escuchado porque hemos continuado” (D1.TP.PACEB).

## 8. Elementos locales – Profesores

Recociendo que en las entrevistas ha surgido una percepción de apoyo transversal de los distintos estamentos del establecimiento hacia el cambio que propone el PACE, la comunidad docente muestra un comportamiento similar. Los profesores y las percepciones de los equipos directivos revelan que están predispuestos a los procesos de implementación que conlleva el programa. El apoyo se traduce en la flexibilidad de su trabajo y la incorporación de algunos elementos de esa implementación a sus prácticas docentes.

“Nos preguntan ‘¿podrían acceder a darle un tiempo de tu hora?’ Les digo que ‘sí, perfecto’. Es una indicación que favorece a los chicos. Nosotros estamos para favorecer a los chicos” (P2.HC.PACEB).

“Entonces, ahí tenemos a la profesora que ahí está dispuesta y acomoda su planificación, su cobertura curricular se acomoda a lo que está. Entonces, son procesos que van ayudando al desarrollo del colegio, porque se hace el acomodo o el ensamble (...) Entonces, yo digo que es la buena disposición y el interés de los profesores porque esto salga adelante. La profesora podría haber dicho ‘no, esto no tiene que ver con la materia y no quiero dos estudiantes en mi sala viendo la clase’. Podría haberse negado, no es obligación. Pero siempre encontramos buena disposición de los colegas, sobre todo cuando se traen nuevas metodologías, o nuevas actividades que pueden nutrir la planificación” (P1.HC.PACEB).

“[¿Ves que hay predisposición de profesores para implementar el PACE en este establecimiento?] Sí. Es parte del colegio. Está totalmente estructurado” (D1.TP.PACEB).

Sin embargo, los entrevistados perciben que hay ciertos elementos valorados del modelo de implementación del PACE de la Universidad B que han perdido, como lo es el apoyo en el aula. Este enfoque de co-docencia, apreciado por los directivos entrevistados de ambos liceos debido al soporte efectivo a la labor docente, es percibido como un elemento perdido y que ha limitado el potencial trabajo que antes se desarrollaba.

“Parece que disminuyó un poco la presencia de ellos, me da la impresión. Pero hasta hace un par de años atrás eran uno más de nosotros. De hecho, yo sé que no podían, pero más de alguna vez alguno se hizo cargo cuando un profesor no estaba. O sea, era una gran ayuda. Los chiquillos lo sentían como un apoyo porque de verdad que los ayudaban. Eran casi profesores individuales, particulares para temas que ellos no manejaban bien” (D1.HC.PACEB).

“Pero como se recortó un poco la permanencia de los profesionales acá, yo creo que eso acá nos coartó un poco en este tema. Había más trabajo entre el profesional de la universidad y el profesor. Ahora no tengo esa posibilidad. Para cambiar mentalidad tienes que mover y dialogar. Yo creo que eso de alguna manera nos ha cortado” (D1.TP.PACEB).

Sin perjuicio de lo anterior, se constata que en los liceos hay diferencias respecto de instancias formales para compartir las experiencias PACE entre la comunidad docente. En el caso de la unidad HC, los actores entrevistados perciben que estas prácticas se comparten informal y anecdóticamente entre profesores jefes y quienes tienen una vinculación con el programa. Por su

parte, el establecimiento TP desarrolla estos espacios a través de los GPT para difundir reflexiones y aprendizajes pedagógicos sobre el programa, de manera de generar una red de aprendizajes sobre la experiencia PACE.

“En los consejos técnicos a veces se da un minutito, ¿pero algo así formal? No. No hay nada formal. Falta para que los profesores vean otra gestión pedagógica, sí. Es otra forma de realizar las clases. Sí, porque se queda con este caso la profesora de lenguaje; los profes jefes cuando hacen los talleres, ¿pero los demás? Estoy pensando en los profes de básica que tienen cero contacto con el PACE” (P1.HC.PACEB).

“Hemos hecho trabajo en GPT con ellos. Hemos hecho trabajo de prácticas educativas exitosas, de explicar en qué va el PACE (...) Nosotros hacemos una sesión de evaluación de lo que ha sido el PACE. Por ejemplo, la orientadora nos comenta la evaluación. Está dentro del GPT. Esto se hace a principio de año y a final de año, así formalmente” (D1.TP.PACEB).

## 9. Elementos externos – Estado y agencias

Se ha visto en ambos casos que el PACE representa un cambio con sentido para los contextos institucionales y socioculturales de las comunidades escolares. Se da cuenta que en este proceso ha habido ajustes técnicos en la puesta en marcha del programa que ha sido facilitados por la Universidad B en su calidad de agente implementador. Por lo tanto, se identifica que el modelo implementado por esta IES conlleva procesos de seguimiento en la introducción de cambios que han sido propiciados por la misma institución.

“(…) y nos sentimos acompañados, no es como otras funciones que trabajan con nosotros que nos dan la tarea y vienen a ver ‘¿está hecha?’. En el caso del PACE siempre estamos acompañados por la universidad. Y tenemos una persona que siempre viene, se pasea por el colegio solo, que es el coordinador. Entonces, él entra, sale, saluda, es uno más del colegio” (D1.HC.PACEB).

“La universidad en ese sentido es un gran apoyo porque no solo nos apoya en el tema del ingreso a la PSU, charlas FUAS, o charlas que tienen que ver con el proceso mismo de inscripción a la PSU (...) Entonces, estamos siempre recibiendo como este flujo y apoyo de la universidad con el programa PACE en distintos ámbitos” (P1.HC.PACEB).

La representación del Ministerio de Educación en el proceso de implementación, en cambio, emerge de las entrevistas como una entidad difusa de la que se desconoce su rol. Los equipos directivos y docentes construyen una imagen de esta institución lejana al establecimiento que no participa del seguimiento del cambio impulsado por el PACE, y de la que se disocia su potestad sobre el programa.

“Mira, lo que yo te puedo decir del acompañamiento de la Universidad B, pero yo del Ministerio no. El acompañamiento de la universidad es bueno, pero con el Ministerio no he tenido mucho contacto. A lo mejor da los recursos a la universidad, no sé qué otra cosa hará el Ministerio, pero yo nunca he visto al Ministerio” (D1.HC.PACEB).

“El programa PACE parece como que no fuera del Ministerio. El Ministerio no tiene potestad en eso, en lo que se ve. No es como el ente que manda sobre PACE. No se visualiza. No se da a entender así. Se da a entender que es la Universidad B la que tiene el

programa, y no que es una implementación del Ministerio a través de la universidad” (P2.HC.PACEB).

Por ello, los actores demandan mayor presencia y vinculación con el Ministerio en el marco de la implementación del PACE con los establecimientos. Una expresión de ello es el levantamiento de demandas y medidas para la implementación que recaen en la decisión técnico-política exclusiva del Ministerio de Educación, como lo representan la necesidad de aumentar el porcentaje y cupos de estudiantes para acceder a la educación superior, ampliar los niveles de intervención para todo el ciclo de enseñanza media (como se vio en el análisis de la categoría 6) o generar desde el programa una política que sea continúa en el tiempo (como se analizó en la categoría 4). De esta manera, se muestra una tendencia a generar mutuas relaciones procesales desde lo técnico entre los establecimientos y la Universidad B, pero que no son suficientes para reconciliar otras necesidades percibidas por los establecimientos que dependen de la voluntad política del Ministerio.

“Me gustaría que, así como hay un coordinador PACE desde la Universidad B, pudiera haber alguien desde el Ministerio porque a lo mejor surgirían otras preguntas, algunas otras, no acusaciones, algunas peticiones para nuestros chiquillos que son absolutamente vulnerables (...) A mí me gusta el PACE. Ojalá se abrieran más cupos. Yo encuentro que son muy pocos cupos para tanto niño, porque no somos nosotros no más po, son varios colegios, montones de colegios” (D1.HC.PACEB).

“Yo creo que de alguna manera esta iniciativa tiene que seguir, y el Ministerio de Educación tiene que velar por ser un ente que vaya acompañando, que vaya acompañando, que vaya entregando también, a lo mejor, políticas similares para agrandararlo más, difundirlo más, que haya más colegios con el PACE (D1.TP.PACEB).

“Yo creo que, en general, es una buena medida que han tomado con respecto a tomar la oportunidad y valorar las trayectorias de los estudiantes implementando este programa. Lo que sí creo es que falta más, falta más. Obviamente que no sea tan limitado a un 20%, sino que ampliarlo” (P1.TP.PACEB).



### 4.3. Resumen comparativo de hallazgos según casos estudiados por Universidad A y B

| DIMENSIÓN                  | FACTOR         | UNIVERSIDAD A  | UNIVERSIDAD B  |
|----------------------------|----------------|--|--|
| Características del cambio | 1. Necesidad   | <p>La implementación de este modelo PACE ha demostrado ser efectiva dado que los actores identifican necesidades específicas del cambio que están estrechamente relacionadas a sus prioridades. La ampliación de oportunidades y justicia social que ofrece el programa a los establecimientos, traducida en la posibilidad de acceso a la educación superior, en la acogida de nuevas expectativas del estudiantado técnico-profesional y en la apropiación de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, representa el componente de mayor relevancia del modelo para los directivos y profesionales entrevistados.</p>   | <p>El modelo de implementación PACE de la universidad es efectivo, en tanto los informantes reconocen necesidades específicas del cambio que sintonizan con sus prioridades educativas. La ampliación de oportunidades académicas a los estudiantes, que se expresa en la posibilidad de acceder a la educación superior por medio del reconocimiento de su mérito académico en contexto, se constituye como la principal necesidad identificada en el modelo de implementación del cambio por los actores escolares entrevistados.</p> <p>Para el caso del liceo TP, se observa que la innovación propuesta por el PACE contribuyó a definir una necesidad ausente en el proyecto educativo, de manera que las prioridades fueron reconfiguradas. Las trayectorias hacia la educación superior emergen en este caso gracias a la intervención del programa.</p> |
|                            | 2. Claridad    | <p>La claridad del cambio en los liceos estudiados se ha logrado a través de un proceso que presentó en sus inicios momentos de confusión respecto de los objetivos y medios para implementarlo. En la actualidad, sin embargo, se identifica un fenómeno contrario al de “claridad falsa”, debido a que los entrevistados interpretan que las características esenciales de la innovación del modelo PACE de la universidad involucra acciones y temáticas que van más allá del acceso a la educación superior del estudiantado. De esta manera, se valora un proceso que apunta al desarrollo integral de aprendizaje en el que participan tanto estudiantes como docentes del establecimiento.</p>  | <p>El desarrollo de la claridad del cambio en los establecimientos presentó distintos momentos, asociando los orígenes de la implementación a un escenario que fue confuso para los actores en cuanto a los objetivos y medios propuestos. Hoy reconocen que el componente de acceso a la educación superior del estudiantado, por medio del reconocimiento de su trayectoria académica en contexto, se constituye como la característica esencial del PACE implementada por este modelo.</p>  |
|                            | 3. Complejidad | <p>Relacionado al fenómeno de claridad en construcción, los actores escolares perciben que la complejidad para implementar el PACE ha transitado de menos a más. Y si bien afirman que en la actualidad la dificultad requerida para su implementación es menor, los directivos y profesionales de los liceos tienen la percepción de que a raíz de este cambio han alterado sus convicciones (respecto de las expectativas y trayectorias de la comunidad estudiantil) y sus estrategias/didácticas de aprendizaje (por medio de la apropiación de nuevas metodologías), dando cuenta desde el marco teórico que la complejidad percibida es menor a la dificultad requerida.</p> <p>Respecto de la alteración de creencias, los informantes advierten que la implementación del modelo se ve dificultada de manera contracultural debido a que la convivencia del PACE con dispositivos de apoyo al acceso distintos al programa y que sitúan su trabajo desde la vía de</p> | <p>El modelo PACE ejecutado por la universidad es percibido por los entrevistados como uno de baja complejidad, reconociendo que la estrategia de intervención adoptada, sustentada en la Academia PACE, no requiere disponer de un mayor número de recursos en los liceos; y que los mecanismos de apoyo que instala la universidad descomprime el trabajo requerido para los docentes y directivos.</p> <p>Independiente de ello, los informantes reconocen que se han alterado convicciones y comportamientos del estudiantado respecto de sus expectativas académicas. Sin embargo, la presencia de otros mecanismos que buscan apoyar el acceso (como preuniversitarios y Plan Escuelas Arriba) podría generar comportamientos distintos de los esperados por el PACE.</p>  |

|                                |                                  |  |   |
|--------------------------------|----------------------------------|--|---|
|                                |                                  | acceso tradicional (preuniversitarios), genera altos incentivos para que el estudiantado no reconozca el valor del programa, y que, en consecuencia, deserta de sus actividades.   |   |
|                                | <b>4. Calidad y factibilidad</b> | A pesar de la presencia de incentivos políticos en la implementación inicial del PACE, se ha encontrado que la ejecución de este modelo impulsado por la Universidad A ha sabido dar respuestas acordes y factibles a los tiempos y las características inmediatas de los liceos por medio de reuniones y planificaciones conjuntas con distintos estamentos para coordinar la puesta en marcha de las acciones. Sin embargo, persiste en las percepciones de los actores una amenaza constante a la factibilidad de largo plazo que se expresa en la sensación de incertidumbre respecto de la continuidad en el tiempo del programa.           | Los entrevistados perciben que las decisiones en la implementación han sido tomadas por razones de necesidad técnica de los liceos, dando cuenta que el rol de la Universidad B, a través de inducciones desarrolladas en los distintos estamentos, ha sido clave para ajustar un modelo centrado en la implementación misma, y no así en factores políticos. Aunque reconocen que la implementación del cambio propuesto es práctica en lo inmediato, admiten que hay una factibilidad de largo plazo amenazada por la incertidumbre sobre la continuidad del programa como iniciativa del Estado.   |
| <b>Características locales</b> | <b>5. Distrito escolar</b>       | A pesar de descubrir un historial negativo de cambios educativos asociados al Ministerio de Educación en los liceos, los actores perciben que la implementación del modelo PACE de la universidad presenta características distintivas a esa memoria. Reconocen que la puesta en marcha de esta innovación se sustenta en un modelo de apoyo cercano configurado por la universidad.<br><br>Asimismo, en el caso de estudio TP, hay conciencia de que la experiencia PACE <i>per se</i> no es exitosa, debido a que han sabido por intermedio de pares de procesos de implementación desarrollados por otras IES que no han sido satisfactorios. | En los liceos existe una carga negativa asociada a la memoria de cambios educativos que ha impulsado el Ministerio, debido a que la manera de implementación ha sido atemporal, sobrecargadas e impuesta. Sin perjuicio de esto, directivos y profesionales han desarrollado capacidades para el cambio en la implementación del modelo PACE de la universidad que se explica por el apoyo y las capacidades que presta para su instalación.  |
|                                | <b>6. Comunidad</b>              | Según la percepción de los entrevistados, el modelo implementado es apoyado por todos los actores de la comunidad escolar. Sin embargo, se descubre que hay un grupo escolar atomizado que se involucra en la implementación, dejando fuera a otros actores claves reconocidos por los mismos, como los apoderados (debido a que ellos juegan un rol importante en la ampliación de expectativas de sus pupilos/as) y los estudiantes de niveles más bajos (dado que necesitan adquirir conciencia del propósito del PACE previo a 3° medio y así reforzar el concepto de trayectoria en la enseñanza media).                                    | El cambio educativo impulsado por el PACE de la universidad recibe apoyos de todos los estamentos según la percepción de los actores escolares. Se reconoce que hay estrategias concretas para dar a conocer el programa en todos ellos. No obstante, en el estudio de estos casos se pesquisan tres focos de conflicto distintos, dos de los cuales se presentan únicamente en el caso HC: i) la posibilidad de quedar fuera del 15% trae como consecuencia sensaciones de frustración de los apoderados; ii) la atracción de una nueva comunidad perteneciente a establecimientos emblemáticos, por medio de la posibilidad de acceso a la educación superior que ofrece el programa, complejiza los niveles de competencia entre el grupo de estudiantes; iii) la cobertura de acciones del programa desde 3° medio es considerada poco pertinente debido a que los estudiantes adquieren conciencia del PACE de forma tardía. |
|                                |                                  | La decisión acordada de instalar contrapartes del programa en los equipos directivos de los establecimientos podría estar facilitando el grado de involucramiento y participación que tengan en la implementación del cambio educativo del PACE. Se descubre en estos casos que los directivos valoran y apoyan al programa constituyéndose como   | Si bien la contraparte PACE en estos liceos no pertenecen a los equipos directivos, el modelo adoptado por la Universidad B busca su participación a través de reuniones y encuentros entre la universidad y los directivos de la red de establecimientos PACE. Así se descubre que los directivos de los dos liceos apoyan la iniciativa, facilitan la   |

|                           |                             |   |  |
|---------------------------|-----------------------------|---|--|
|                           | <b>7. Director</b>          | facilitadores y autorizadores de la innovación al disponer de los recursos materiales y organizacionales del establecimiento para la implementación del programa.   | innovación y resuelven problemáticas que emergen en la implementación del programa.  |
|                           | <b>8. Profesores</b>        | <p>En ambos establecimientos se descubre que a principios de la implementación existían resistencias de la comunidad docente hacia el PACE, dado que habían adquirido desconfianzas hacia los programas externos y a la sobreintervención que conllevaron en sus experiencias. No obstante, el modelo implementado por la universidad genera predisposiciones y actitudes proclives al cambio de parte de los docentes. Esta situación puede estar facilitada por la disposición de programas de formación continua que ofrece el modelo a los docentes y por el enfoque de co-docencia que promueve el modo de la Universidad A.</p> <p>Por otro lado, se constata que la comunidad docente no genera instancias formales para el intercambio de experiencias PACE entre pares, siendo más bien una situación de interacción esporádica. Se reafirma que el modelo de implementación en los establecimientos es de carácter atomizado.</p> | <p>Si bien los entrevistados de estos casos muestran que en la implementación del modelo PACE de esta universidad hay predisposición de los docentes para flexibilizar e incorporar elementos de la innovación, se constata una sensación de pérdida relacionada a la falta de un enfoque de carácter co-docente desarrollado por este modelo.</p> <p>Existen diferentes expresiones en ambos casos respecto del grado de intercambio al interior de los liceos entre profesores sobre sus experiencias PACE. En el establecimiento HC se reconoce que la comunidad docente comparte estas prácticas a modo de sucesos anecdóticos e informales, mientras que el liceo TP utiliza los GPT para difundir y generar aprendizajes colectivos desde lo pedagógico en torno a la implementación del programa.</p>   |
| <b>Elementos externos</b> | <b>9. Estado y agencias</b> | <p>Los entrevistados declaran que el acompañamiento que han recibido en la implementación del cambio se debe al rol que ha ejercido la Universidad A. Valoran que esta institución ha generado un modelo de seguimiento personalizado a las características y necesidades de los liceos.</p> <p>El Ministerio de Educación, sin embargo, emerge en sus percepciones como una figura difusa que genera débiles relaciones con el establecimiento (caso HC) y de la que se disocia su potestad sobre el PACE (caso TP). De todas formas, se espera mayor vínculo del Ministerio con las unidades educativas para reconciliar ciertas expectativas con el programa de las que la universidad no tiene atribuciones (como, por ejemplo, la ampliación del porcentaje del ranking de notas, de la cantidad de cupos en la educación superior y de la cobertura en niveles inferiores a 3° medio).</p>  | <p>De las entrevistas, se desprende que los actores escolares perciben que la Universidad B genera los sistemas de seguimiento para realizar ajustes de carácter técnico durante la implementación de cambio propuesto por el PACE.</p> <p>Sin embargo, la imagen que interpretan del Ministerio se constituye como una figura distante de las unidades educativas y de la que se disocia su grado de responsabilidad sobre el programa. Los informantes entrevistados levantan la necesidad de hacer más vinculante la relación entre el Ministerio y los establecimientos, de manera que sea posible resolver problemáticas detectadas que están en sus atribuciones (como el aumento del porcentaje del ranking de notas y de cupos, la ampliación de la cobertura en otros niveles de enseñanza media o la posibilidad de convertir el programa en una política pública continua).</p> |

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio buscó responder a la pregunta respecto de las percepciones que tienen los equipos directivos y los profesionales de la educación sobre la implementación del programa PACE que desarrollan dos universidades públicas a la luz de los factores de éxito en los cambios educativos de Fullan y Stiegelbauer. Las conclusiones que se desprenden del análisis evidencian que se respondió al problema y los objetivos de investigación propuestos.

De acuerdo con los principales resultados y hallazgos del estudio, es posible afirmar que los modelos de implementación del PACE de las respectivas universidades presentan distinciones respecto de las características de gestión organizacional adoptadas para su puesta en marcha que condicionan modos específicos de llevar el cambio a los establecimientos. En el caso de la Universidad A, el número de liceos se constituye como un factor relevante que posibilita la instalación -y percepción de los actores escolares- de un modelo de implementación personalizado a las características singulares de cada liceo. Por otro lado, la estrategia de trabajo colaborativa en red impulsada al interior de la universidad ha facilitado procesos de innovación y resignificación sobre los límites y alcances del programa que han traído como consecuencia el levantamiento de un modelo integral que ofrece distintas líneas de trabajo a docentes y estudiantes para la ampliación de sus expectativas académicas, formativas, vocacionales y culturales. La disposición de un itinerario formativo para los docentes, por medio de proyectos como ARPA, ABP, talleres en aula y formación de orientadores, emerge como un resultado de este proceso de innovación que busca ampliar los impactos del PACE más allá del componente de acceso a la educación superior.

Por su lado, la Universidad B se encuentra en un momento clave para la consolidación de un modelo después de un periodo de tensiones internas durante la ejecución del programa que se generan a raíz de pugnas entre modos de implementación inspirados en la experiencia del propedéutico y las nuevas exigencias requeridas por el Ministerio de Educación. Esta tensión ha sido especialmente visible en la conformación de un esquema formativo que sea capaz de equilibrar los componentes de desarrollo genérico con los conocimientos específicos de ofrece a través de la Academia PACE. El número de establecimientos con los que se asocia el PACE de la universidad, por otro lado, tiende a dificultar la instalación de un modelo que ajuste su implementación de cambio educativo a las particularidades de los liceos, puesto que los recursos con los que cuentan para hacer seguimiento y ofertas personalizadas a cada uno de ellos son menores a las demandas de los establecimientos.

Ahora bien, y en atención a los objetivos (ii) y (iii) del presente estudio, cabe referirse a algunas conclusiones de orden específico sobre el análisis comparativo entre las percepciones que tienen los actores escolares en relación a la innovación implementada por el PACE de las universidades A y B, desde la mirada teórica de los factores de cambio educativo de Fullan y Stiegelbauer.

Respecto de la dimensión de **características del cambio**, se ha visto que los problemas potenciales entre los factores de necesidad, claridad, complejidad y calidad-factibilidad han sido resueltos por las universidades respectivas durante fases posteriores al inicio de la implementación del programa en los establecimientos.

- 1) En el factor **necesidad** se evidencia que la implementación del PACE en los liceos ha sido efectiva debido a que su propuesta de cambio es considerada por los actores como

prioritaria en función de las necesidades que ellos han definido en sus respectivos proyectos educativos. Resulta interesante destacar que las necesidades detectadas sintonizan de distinta manera en los establecimientos A y B, en vista de que los primeros dan mayor cabida al programa a los componentes de ampliación de expectativas académicas, vocacionales y formativas, tanto de estudiantes como profesores; mientras que los informantes de los liceos B conectan el cambio a la ampliación de expectativas académicas del estudiantado. Considerando el análisis de estos dos casos, se constata que la necesidad de los modelos de implementación PACE puede ser identificada y apropiada en distintas proporciones según el contexto del establecimiento, y que su presencia permite, asimismo, reconfigurar las prioridades de los proyectos educativos (como se comprobó en el TP.PACEAB).

- 2) En el factor **claridad** del cambio se muestra que fue construido a través de un proceso de “menos a más” facilitado permanentemente por los equipos técnicos de las universidades A y B. Sin embargo, se presentan diferencias entre estos dos grupos respecto de las características esenciales del cambio que reconoce cada uno de ellos. En el caso A, el componente de acceso a la educación superior se diluye en un proceso mayor que involucra una innovación que se orienta hacia el desarrollo integral de sistemas de aprendizaje-enseñanza de las comunidades docentes y estudiantiles; por su parte, el caso B identifica como característica esencial del cambio la ampliación de expectativas académicas y el reconocimiento del mérito escolar en contexto del estudiante. En este sentido, la interpretación de claridad en estos dos casos manifiesta distintas profundidades de desarrollo, en donde el caso A muestra un fenómeno distinto al de “claridad falsa”, debido a que los entrevistados de estos liceos perciben que el cambio propuesto es más de lo que ofrece.
- 3) En el factor **complejidad** es posible detectar que, al igual que en la categoría anterior, las problemáticas asociadas han sido resueltas por las universidades al alero de procesos que transitan de mayor a menor dificultad requerida a los actores. Aun con dicha percepción, los informantes de ambas instituciones perciben que el cambio PACE implementado por las IES han alterado en distintas medidas las convicciones y las didácticas-estrategias de aprendizaje en los establecimientos. En el caso A se muestra que el modelo implementado ha impactado positivamente en las expectativas de la comunidad sobre las trayectorias futuras de los estudiantes, así como transformaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje que son apropiadas gracias a los proyectos ARPA, ABP e iniciativas de orientación vocacional; los establecimientos B, en cambio, exhiben alteraciones en las creencias que tienen sobre las expectativas académicas del estudiantado. Esta baja complejidad percibida en los modelos A y B, sin embargo, estaría en pugna con la presencia de otros mecanismos de apoyo al acceso externos al PACE orientados al trabajo desde la vía tradicional de ingreso a la educación superior. En algunos casos estudiados, se ha demostrado que estos dispositivos juegan un rol contrario a las creencias y comportamientos que busca desarrollar el programa PACE en la comunidad de estudiantes.
- 4) Respecto del factor **calidad y factibilidad**, los hallazgos muestran que, a pesar del ambicioso y prioritario impulso político demandado del programa en el marco de la reforma educacional, la implementación del cambio educativo del PACE ha respondido más a criterios de ejecución que de adopción. Esto quiere decir que la implementación llevada por las universidades ha demostrado regirse por criterios de calidad en la que se buscaron dar respuestas acordes y factibles en lo inmediato a las características y

recursos disponibles de los establecimientos, valorando los espacios de trabajo conjunto entre IES y establecimientos por medio de reuniones, planificaciones y/o inducciones a los distintos estamentos presentes en los liceos. Y, sin embargo, existe en los casos A y B problemas de factibilidad de largo plazo en el que los actores entrevistados perciben que la continuidad y sobrevivencia del programa están constantemente amenazadas en tanto el PACE no se constituye como una política pública de largo plazo. Este fenómeno podría afectar negativamente la predisposición de los actores ante la capacidad de innovar requerida por el programa.

En cuanto a la dimensión de **características locales**, se ha demostrado que las experiencias acumuladas de los actores escolares con los cambios educativos impulsados por el sistema escolar próximo representan restricciones a las oportunidades de desarrollar actitudes hacia la innovación. A pesar de esta constatación, el cambio educativo del PACE implementado por las universidades A y B rompe esa percepción siendo capaz de motivar y predisponer a los actores.

- 5) En el factor **distrito escolar**, se revela que tanto los informantes pertenecientes a los establecimientos A y B han desarrollado un historial negativo de experiencias de cambios educativos impulsados por el Ministerio de Educación que están relacionados con procesos atemporales e impuestos a la realidad escolar; y, como consecuencia, han tendido a desarrollar una aparente incapacidad para el cambio. Sin embargo, el PACE implementado por ambos modelos universitarios representa un quiebre en esa tradición, valorando a su vez la cercanía y el apoyo brindados por las respectivas IES. Aunque no fue pesquisado en este estudio, sería interesante indagar las experiencias surgidas desde el rol de los municipios o de los Servicios Locales de Educación en su calidad de sostenedores educacionales que tienen un papel clave en la configuración de oportunidades técnico-políticas para adoptar innovaciones.
- 6) Sobre el factor **comunidad**, se manifiesta que existen niveles de apoyo al cambio propuesto por el PACE de los distintos estamentos de los establecimientos educacionales aliados a las Universidades A y B. No obstante, los niveles de involucramiento percibidos por los actores son distintos entre estos casos. Los liceos del modelo A muestran una tendencia a desarrollar un modo de implementación atomizado en algunos actores escolares que excluye a otros que son considerados claves para el potenciamiento del cambio del PACE, como lo son los grupos de apoderados (debido a que juegan papeles fundamentales en la ampliación de expectativas del alumno) y los estudiantes de niveles inferiores a 3° medio (dado que la conciencia de las exigencias y beneficios del PACE llegan de manera tardía, dificultando de esa manera trabajar sobre trayectorias que se desarrollan a lo largo de la enseñanza media); los establecimientos B, por su parte, revelan procesos de involucramiento de la comunidad que ha presentado situaciones conflictivas en algunos grupos que se asocian a fenómenos de frustración (de parte de los apoderados cuando sus pupilos/as quedan fuera del porcentaje requerido) y de exacerbación y complejización de los niveles de competencia por obtener el cupo (originados por la atracción de comunidades próximas al proyecto educativo provenientes de establecimientos emblemáticos).
- 7) Del factor **director** se ha detectado que las universidades A y B han tomado decisiones estratégicas acertadas para que los equipos directivos participen del modelo de implementación del PACE. Queda en evidencia que los directivos de los establecimientos se han empoderado del cambio propuesto por el programa al apoyarlo

explícitamente por medio de la disposición de recursos materiales y condiciones autorizantes en los liceos para efectuar el cambio requerido por la implementación. La Universidad A se vincula con ellos al establecer una relación directa en la que los directivos son las contrapartes oficiales del PACE en los liceos; mientras que la Universidad B busca instancias formales, como encuentros con la red de directivos asociados, para que ellos sean parte de la reflexión y evaluación del modelo que implementa propuesto por la IES. Bajo estas dos estrategias diferenciadas, el resultado muestra que los directivos se convierten en agentes facilitadores de la innovación requerida por los modelos de implementación del PACE.

- 8) En el factor **profesor**, queda al descubierto en los casos de las universidades A y B que las comunidades docentes involucradas en la implementación se hayan predispuestas a flexibilizar su trabajo en el establecimiento para la puesta en marcha del PACE. Sin perjuicio de ello, la presencia o ausencia del enfoque de co-docencia del modelo genera distintas predisposiciones en los casos estudiados. Es decir, que a mayor presencia de dispositivos de co-docencia en el modelo, mejora su evaluación por parte de los actores escolares. Por otro lado, a excepción del caso TP.PACEB, los establecimientos no desarrollan instancias formales de intercambio y de aprendizaje par por medio de la experiencia PACE. Esta situación de profesores con experiencias aisladas de cambio está desaprovechando las oportunidades de aprendizaje social y de desarrollo de convicciones compartidas que ofrece la innovación educativa del programa al interior de los establecimientos.

Finalmente, en la dimensión de **elementos externos**:

- 9) El factor **estado y agencias** demuestra que existen relaciones mutuas procesales entre los establecimientos y las universidades A y B, pero no así entre establecimientos y Ministerio de Educación. En las entrevistas se descubre que los actores identifican de los modelos de implementación procesos de seguimiento facilitados por las universidades que generan condiciones óptimas para ciertos componentes de la implementación de carácter técnico-operativo. Sin embargo, este hecho no asegura la resolución de otras problemáticas y/o expectativas emergentes en el proceso que dependen de atribuciones técnico-políticas exclusivas del Ministerio, tales como las demandas por ampliar el porcentaje del ranking de notas, la cantidad de cupos en la educación superior y la cobertura de la intervención en estudiantes de niveles inferiores a 3° medio. Muestra de estas relaciones mutuas procesales no instaladas en la relación entre establecimientos y Ministerio es la disociación que tienen los actores escolares sobre la potestad que tiene este sobre el programa, en los que se asume en varios casos que el PACE pareciera ser más responsabilidad de las universidades que del propio Ministerio. En ese sentido, existe un terreno de nadie en el que emergen expectativas y necesidades no resueltas para los establecimientos educacionales.

### **Recomendaciones según nivel de incidencia del PACE**

Se presentan a continuación algunas recomendaciones en dos niveles de incidencia que hoy tiene el PACE (ministerial y de gestión de las IES):

- 1) A nivel ministerial:

- a. Garantizar que las IES puedan conformar modelos de implementación en base a redes funcionales (Horn *et al.*, 2016, en Ministerio de Educación, 2019c) capaces de organizar

y desplegar sistemas de seguimiento y acompañamiento personalizados a los establecimientos educacionales de manera individual y agrupada. Para estos efectos, el Ministerio de Educación puede sugerir y asegurar una proporción óptima entre el número de profesionales del equipo técnico de la institución y el número de establecimientos a intervenir, garantizando las condiciones materiales para estos efectos. A modo de referencia, las definiciones de los modelos de apoyo técnico pedagógico de los nuevos Servicios Locales de Educación pueden entregar algunos aportes conceptuales.

b. Ampliar la intervención del PACE a todos los ciclos de la enseñanza media del establecimiento y permitir su flexibilización en otros niveles de carácter transicional en el instrumento de política existente (el TDR), como por ejemplo 7°-8° en una institución técnico-profesional, de manera que tanto las IES como los liceos puedan favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes a lo largo de su periodo en la educación secundaria. Este ajuste debe contemplar propuestas de rediseño del modelo de implementación general esperado de parte de las IES que detecten los procesos claves de transición en la enseñanza media en donde los estudiantes se enfrentan a decisiones vocacionales, a priori, 8° básico-1° medio y 2°-3° medio.

c. Potenciar la articulación y vinculación institucional entre el Ministerio de Educación y los establecimientos que implementan el PACE para facilitar la reconciliación de problemáticas percibidas por los actores escolares que dependen de atribuciones exclusiva de la voluntad política de nivel ministerial. Se debieran disponer desde este nivel apoyos técnicos para hacer seguimiento a la implementación del programa de manera colaborativa con las IES. Los nuevos Servicios Locales de Educación y sus respectivas Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico pueden ser un terreno fértil para explorar la viabilidad de instalar capacidades de seguimiento del programa en el Ministerio, de manera que a través de estas organizaciones especializadas puedan destrabar conflictos y expectativas que emergen en la implementación del PACE (tales como las demandas por ampliar el porcentaje del ranking de notas, la cantidad de cupos en la educación superior, la cobertura de la intervención en estudiantes de niveles inferiores a 3° medio o la necesidad de convertir el programa en una política perdurable en el tiempo).

d Reforzar y destacar en los TDR que la figura del directivo del establecimiento es necesaria para el éxito de la implementación del modelo implementado por las IES, quienes deben ser concebidos como los responsables de habilitar, autorizar y asegurar el funcionamiento del cambio educativo que desarrolla el PACE en la enseñanza media. En este instrumento se debe sugerir explícitamente que el involucramiento de los directivos en el modelo implementado por la IES debe estar garantizado por medio de una relación formal (pudiendo ser la contraparte oficial del programa en el establecimiento o abriendo instancias presenciales y periódicas para que incidan en el modelo desarrollado).

e. Evaluar la pertinencia de mantener, en paralelo al PACE, dispositivos de apoyo al acceso a la educación superior situados desde la vía de ingreso tradicional. El Plan Escuelas Arriba desarrollado por el Ministerio podría estar generando un efecto contraproducente al que espera el PACE, en el sentido de que el primero se acerca más a un mecanismo de acceso selectivo y el segundo a uno inclusivo, por lo que vale la pena someterlo a una evaluación técnica-educativa.

2) A nivel de gestión de las IES:



f. A la luz del potencial efecto causado por la disposición de una oferta formativa variada a los docentes que ha sido adoptada por el modelo de la Universidad A, se debe promover que las IES consideren en sus modelos PACE una oferta de metodologías atractivas de formación a la comunidad docente respecto de didácticas-estrategias que consideren, a lo menos, criterios: i) de relevancia, que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados en el desarrollo de habilidades transversales similares a los proyectos ARPA, ABP y de apoyo a las experiencias vocacionales; ii) de pertinencia, en relación al tipo de enseñanza HC o TP del establecimiento.

g. Contemplar en los modelos de implementación del PACE de las IES espacios formales de trabajo en los establecimientos que promuevan la sociabilidad, la difusión y el intercambio de experiencias PACE desde lo pedagógico entre todos los miembros de la comunidad docente del liceo, permitiendo reforzar entre el conocimiento y convicciones que se tengan en relación al programa. Los Grupos Profesionales de Trabajo pueden ser una instancia provechosa para el aprendizaje social del cambio educativo que propone el programa.

h. Contemplar en los modelos de implementación del PACE de las IES espacios de trabajo con apoderados de los distintos niveles para abordar temáticas vinculadas a la ampliación de expectativas.

i. En presencia de dispositivos distintos al PACE que apoyen el acceso a la educación superior (como preuniversitarios o similares), se debe promover su reflexión al interior de los equipos técnicos de la IES, como también de los establecimientos escolares, con el propósito de evaluar cuánto aporte significa su impacto al modelo de implementación de cambio educativo propuesto por el PACE.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Bernasconi, A. (2014). *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC. Santiago, Chile.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). *Retención de estudiantes universitarios vulnerables*. Revista Calidad en la Educación (30), 50-83.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cassasus, J. (1999). *La Gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto>.
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012). *Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago, Chile.
- Chiroleu, A. (2009). *Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil*. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166.
- Consejo Nacional de Educación (2018). *Tendencias de la matrícula de pregrado en educación superior*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, del Consejo Nacional de Educación (CNED): <https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacionindices2018.pdf>.
- Deleon, P. (2006). *Las raíces históricas del área*. En *Handbook de Política Pública* (Moran, Rein, Goodin).
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Fundación Educación 2020 (22 de octubre de 2013). *Qué es y cómo funciona el ranking de notas*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de Fundación Educación 2020: <http://www.educacion2020.cl/noticia/que-es-y-como-funciona-el-ranking-de-notas>.
- Fullan, M. (1972). *Overview of innovative process and the use*. Interchange, 3, 1-46.
- Fullan, M. (1994). Coordinating bottom-up and top-down strategies for education reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (1998). *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228).

- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). *Research on curriculum and instruction implementation*. *Rewiew of Educational Research*, 47 (1): 335-397.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: El cambio educativo, guía de planeación para maestros. México: Trillas, 2000].
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gil, F. (2006). *Acceso a las universidades. Una propuesta*. Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago, Chile.
- Gil, F. y Bachs, J. (2010). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva. Propedéutico USACH-UNESCO*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de: <http://navis.cl/propedeutico/wp-content/uploads/2014/02/Propedeutico-unesco.pdf>.
- Gil, F., González, M., Lobos, A., y Gramsh, E. (2012). *Inclusión con excelencia: el ranking de notas*.
- Himmel, E., Majluf, N. & Maltes, S. (1980). En Gil, F. (2006). *Acceso a las universidades. Una propuesta*. Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago, Chile.
- Honig, M.I. (2006). *Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field*. In M.I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 1-24). Albany, NY: The State University of New York Press.
- Jann, W. y Wegrich, K. (2007). *Theories of Policy Cycle. En Handbook of Public Policy Analysis. Theories, politics and methods*. Fischer, Miller y Sidney editores. CRC Press. NYC.
- Latorre, C., González, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación*. Fundación Equitas. Catalonia, Santiago, Chile.
- Lasswell, Harold D. (1953), *The decision process*, en: Polsby, Nelson; Dentler, Robert y Paul Smith [eds.], *Politics and social life: An introduction to political behavior*, Ed. Houghton Mibblin Company, USA.
- Leyton, D. (2014). *Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos*. En Román (2010). *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). *Resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2015*. Santiago, Chile. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de Ministerio de Desarrollo Social: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Resultados\\_educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf)

- Ministerio de Educación (2014). *Retención de primer año en Educación Superior. Programas de Pregrado*. Servicio de Información de Educación Superior. Recuperado el 20 de marzo de 2019, de Ministerio de Educación: [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/retencion\\_primer\\_a\\_o\\_carreras\\_de\\_pregrado\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_a_o_carreras_de_pregrado_2014.pdf).
- Ministerio de Educación (2015a). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este Programa y su etapa Piloto*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de: <https://docplayer.es/14778373-Fundamentos-del-pace-elementos-que-fundamentan-este-programa-y-su-etapa-piloto-antecedentes-de-contexto.html>
- Ministerio de Educación (2015b). *Términos de referencia Programa PACE 2015*. Gobierno de Chile, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2018). *Trayectoria*. Página web del Ministerio de Educación de Chile, Programa PACE. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de Ministerio de Educación: <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>.
- Ministerio de Educación (2019a). *Términos de referencia Programa PACE 2019*. Gobierno de Chile, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2019b). *¿Qué es el PACE?*. Página web del Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de Ministerio de Educación: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.
- Ministerio de Educación (2019c). *Bases para un modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en la educación pública*. Recuperado el 28 de noviembre de 2019, de Ministerio de Educación: <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-T%C3%A9cnico-Pedag%C3%B3gico.pdf>.
- Ministerio de Educación (s.f.a). *Educación superior en Chile*. Presentación llevada a cabo en el Centro Nacional Turing Chile.
- Ministerio de Educación (s.f.a). *¿Qué es el PACE?* Nota sitio web del Programa PACE. Recuperado el 01 de mayo de 2019, de Ministerio de Educación: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.
- Miranda, P. y Razeto, A. (2014). *Diferenciación social y normativa en modelos de análisis de políticas públicas*. *Política y Sociedad*, vol. 14, n°1.
- OECD (2009). *Education at a glance 2009*. Recuperado el 07 de mayo de 2019, de OECD: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>.
- Pearson (2013). *Informe Final Evaluación de la PSU Chile*. Recuperado el 10 de marzo de 2019, de: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311058200.chilepsu-resumen\\_ejecutivo.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311058200.chilepsu-resumen_ejecutivo.pdf)
- Pérez, A. (2018). *Implementación de las políticas públicas: Subvención Escolar Preferencial y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, en el*

*marco de la articulación con la política curricular nacional, en cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.

Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo (2015). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este Programa y su etapa Piloto*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (2013). *Chile de todos*. Recuperado de <http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/ProgramaMB.pdf.zip>

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 46.

Regonini, G. (1991). *El estudio de las políticas públicas*. ISSN 0012-4494, N° 224-225.

Roth, A. (2010). *Enfoque para el análisis de las políticas públicas*. Universidad Nacional de Colombia.

Ruiz, C. (1997). *Educación, mercado y privatización*. Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile. Publicación especial, número extraordinario. Recuperado el 22 de septiembre de 2017, de Universidad de Chile: <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/indice.htm>.

Sánchez, I. (2011). *Los desafíos de la educación superior en Chile*. Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Servicio de Información de Educación Superior (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Sevilla, P., Farías, M. y Weintraub, M. (2014). *Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública*. Revista Calidad en la Educación n° 41, diciembre de 2014, pp. 83-117.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da Edición). Madrid: Morata.

Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid.

Unesco (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Recuperado el 30 de junio de 2019, de Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Valles, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

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

Villalobos, C. (2017). *Acceso Inclusivo a la Educación Superior en Chile ¿Una nueva etapa?* Presentación llevada a cabo en el marco del Lanzamiento de los Cuadernos de Inclusión a la Educación Superior, Universidad de Santiago de Chile.

## ANEXOS

### Anexo A: Pauta de entrevistas

#### 1. DIRECTIVO/A

##### 1.1. Información general

| Tipo de información                             | Dato |
|---|------|
| Fecha de la entrevista                          |      |
| Hora de la entrevista                           |      |
| Lugar de la entrevista (comuna y sitio)         |      |
| Tiempo trabajando en el establecimiento (meses) |      |

##### 1.2. Dimensión 1: Características del cambio:

| Categoría                     | Preguntas  |
|-------------------------------|--|
| <b>Necesidad</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En líneas generales, ¿qué piensas del programa PACE?</li><li>▪ Desde tu punto de vista, ¿son compatibles los objetivos del PACE, su implementación en el establecimiento (PEM) y las necesidades del proyecto educativo de tu institución?</li></ul>   |
| <b>Claridad</b>               | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Podrías contarme cómo funciona la implementación del PACE y de sus procesos en tu establecimiento?</li><li>▪ En tu opinión, ¿cómo evaluarías la claridad de la información, procesos y roles que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul>  |
| <b>Complejidad</b>            | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo es para ti implementar el PACE en el establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo percibes que sea implementar el PACE para los otros actores del establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ ¿Consideras que el PACE y su implementación en tu establecimiento haya alterado algún componente del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles y por qué?</li></ul> |
| <b>Calidad y factibilidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En tu opinión, ¿cómo valoras los tiempos que entrega el Mineduc y la universidad para implementar las fases del PACE (PEM) en tu establecimiento?</li><li>▪ ¿Percibes que estas fases para implementar el PACE se ajustan al contexto de tu establecimiento y que otorgan pasos reales a seguir?</li></ul>   |

### 1.3. Dimensión 2: Características locales:

| Categoría               | Preguntas   |
|-------------------------|---|
| <b>Distrito escolar</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuál es tu percepción sobre anteriores implementaciones de acciones (ajustes, programas o reformas) del Mineduc o de la universidad en este y otros establecimientos cercanos?</li></ul>   |
| <b>Comunidad</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cómo percibes que es el apoyo de la comunidad escolar de tu establecimiento a la presencia del programa PACE?</li><li>(Solo se la respuesta anterior fue positiva) ¿En qué momentos la comunidad escolar de este establecimiento se involucra en la implementación del PACE?</li></ul>                                 |
| <b>Director</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué significa para ti la presencia del programa PACE en tu establecimiento?</li><li>¿En qué acciones concretas participas durante la implementación del PACE en tu establecimiento?</li></ul>  |
| <b>Profesor</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuál es la percepción que tienes sobre la predisposición de los profesores ante los procesos de implementación del PACE en tu establecimiento?</li><li>¿Hay momentos formales o informales en tu establecimiento para que los profesores intercambien sus experiencias en torno al PACE y sus consecuencias?</li></ul> |

### 1.4. Dimensión 3: Elementos externos:

| Categoría                 | Pregunta  |
|---------------------------|---|
| <b>Elementos externos</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>En tu opinión, ¿son compatibles las definiciones técnicas y políticas del Mineduc y de la universidad sobre el PACE con el contexto de tu establecimiento? ¿Por qué?</li><li>En tu experiencia, ¿cómo valoras el acompañamiento que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul> |



## 2. JEFE/A DE LA UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

### 2.1. Información general

| Tipo de información                             | Dato |
|---|------|
| Fecha de la entrevista                          |      |
| Hora de la entrevista                           |      |
| Lugar de la entrevista (comuna y sitio)         |      |
| Tiempo trabajando en el establecimiento (meses) |      |

### 2.2. Dimensión 1: Características del cambio:

| Categoría                     | Preguntas  |
|-------------------------------|--|
| <b>Necesidad</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En líneas generales, ¿qué piensas del programa PACE?</li><li>▪ Desde tu punto de vista, ¿son compatibles los objetivos del PACE, su implementación en el establecimiento (PEM) y las necesidades del proyecto educativo de tu institución?</li></ul>   |
| <b>Claridad</b>               | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Podrías contarme cómo funciona la implementación del PACE y de sus procesos en tu establecimiento?</li><li>▪ En tu opinión, ¿cómo evaluarías la claridad de la información, procesos y roles que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul>  |
| <b>Complejidad</b>            | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo es para ti implementar el PACE en el establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo percibes que sea implementar el PACE para los otros actores del establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ ¿Consideras que el PACE y su implementación en tu establecimiento haya alterado algún componente del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles y por qué?</li></ul> |
| <b>Calidad y factibilidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En tu opinión, ¿cómo valoras los tiempos que entrega el Mineduc y la universidad para implementar las fases del PACE (PEM) en tu establecimiento?</li><li>▪ ¿Percibes que estas fases para implementar el PACE se ajustan al contexto de tu establecimiento y que otorgan pasos reales a seguir?</li></ul>   |

### 2.3. Dimensión 2: Características locales:

| Categoría               | Preguntas   |
|-------------------------|---|
| <b>Distrito escolar</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuál es tu percepción sobre anteriores implementaciones de acciones (ajustes, programas o reformas) del Mineduc o de la universidad en este y otros establecimientos cercanos?</li></ul>   |
| <b>Comunidad</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cómo percibes que es el apoyo de la comunidad escolar de tu establecimiento a la presencia del programa PACE?</li><li>(Solo se la respuesta anterior fue positiva) ¿En qué momentos la comunidad escolar de este establecimiento se involucra en la implementación del PACE?</li></ul>                                 |
| <b>Director</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>En tu opinión, ¿cómo percibes que sea el compromiso del Director/a del establecimiento con el programa PACE?</li><li>¿En qué acciones concretas has visto al Director/a participando (directa o indirectamente) en la implementación del PACE en tu establecimiento?</li></ul>  |
| <b>Profesor</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuál es la percepción que tienes sobre la predisposición de los profesores ante los procesos de implementación del PACE en tu establecimiento?</li><li>¿Hay momentos formales o informales en tu establecimiento para que los profesores intercambien sus experiencias en torno al PACE y sus consecuencias?</li></ul> |

### 2.4. Dimensión 3: Elementos externos:

| Categoría                 | Pregunta  |
|---------------------------|---|
| <b>Elementos externos</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>En tu opinión, ¿son compatibles las definiciones técnicas y políticas del Mineduc y de la universidad sobre el PACE con el contexto de tu establecimiento? ¿Por qué?</li><li>En tu experiencia, ¿cómo valoras el acompañamiento que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul> |

### **3. PROFESOR/A JEFE DE 3° Y 4° MEDIO**

#### **3.1. Información general**

| <b>Tipo de información</b>                      | <b>Dato</b> |
|---|-------------|
| Fecha de la entrevista                          |             |
| Hora de la entrevista                           |             |
| Lugar de la entrevista (comuna y sitio)         |             |
| Tiempo trabajando en el establecimiento (meses) |             |

#### **3.2. Dimensión 1: Características del cambio:**

| <b>Categoría</b>              | <b>Preguntas</b>   |
|-------------------------------|--|
| <b>Necesidad</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En líneas generales, ¿qué piensas del programa PACE?</li><li>▪ Desde tu punto de vista, ¿son compatibles los objetivos del PACE, su implementación en el establecimiento (PEM) y las necesidades del proyecto educativo de tu institución?</li></ul>   |
| <b>Claridad</b>               | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ ¿Podrías contarme cómo funciona la implementación del PACE y de sus procesos en tu establecimiento?</li><li>▪ En tu opinión, ¿cómo evaluarías la claridad de la información, procesos y roles que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul>  |
| <b>Complejidad</b>            | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo es para ti implementar el PACE en el establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ En una escala de 1 a 10, donde 1 es fácil y 10 difícil, ¿qué tan complejo percibes que sea implementar el PACE para los otros actores del establecimiento?, ¿por qué?</li><li>▪ ¿Consideras que el PACE y su implementación en tu establecimiento haya alterado algún componente del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles y por qué?</li></ul> |
| <b>Calidad y factibilidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ En tu opinión, ¿cómo valoras los tiempos que entrega el Mineduc y la universidad para implementar las fases del PACE (PEM) en tu establecimiento?</li><li>▪ ¿Percibes que estas fases para implementar el PACE se ajustan al contexto de tu establecimiento y que otorgan pasos reales a seguir?</li></ul>   |

### 3.3. Dimensión 2: Características locales:

| Categoría               | Preguntas  |
|-------------------------|--|
| <b>Distrito escolar</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cuál es tu percepción sobre anteriores implementaciones de acciones (ajustes, programas o reformas) del Mineduc o de la universidad en este y otros establecimientos cercanos?</li></ul>  |
| <b>Comunidad</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Cómo percibes que es el apoyo de la comunidad escolar de tu establecimiento a la presencia del programa PACE?</li><li>(Solo se la respuesta anterior fue positiva) ¿En qué momentos la comunidad escolar de este establecimiento se involucra en la implementación del PACE?</li></ul>            |
| <b>Director</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>En tu opinión, ¿cómo percibes que sea el compromiso del Director/a del establecimiento con el programa PACE?</li><li>¿En qué acciones concretas has visto al Director/a participando (directa o indirectamente) en la implementación del PACE en tu establecimiento?</li></ul>                     |
| <b>Profesor</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué significa la presencia del PACE para ustedes?</li><li>¿Cómo evalúan la implementación del PACE en su establecimiento?</li><li>¿Hay momentos formales o informales en tu establecimiento para que los profesores intercambien sus experiencias en torno al PACE y sus consecuencias?</li></ul> |

### 3.4. Dimensión 3: Elementos externos:

| Categoría                 | Pregunta  |
|---------------------------|---|
| <b>Elementos externos</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>En tu opinión, ¿son compatibles las definiciones técnicas y políticas del Mineduc y de la universidad sobre el PACE con el contexto de tu establecimiento? ¿Por qué?</li><li>En tu experiencia, ¿cómo valoras el acompañamiento que entrega el Mineduc y la universidad para implementar el PACE en tu establecimiento?</li></ul> |

## **Anexo B: Modelo de consentimiento informado**

### ***PERCEPCIONES DESDE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PACE DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS***

#### **Hoja de información del participante**

Usted ha sido invitado a participar en un proyecto de investigación. La siguiente información explica los motivos por los cuales esta investigación se está realizando y lo que implica su desarrollo. Por favor, no dude en ponerse en contacto conmigo en caso de posteriores dudas o consultas (ver datos de contacto más abajo).

#### **¿Qué motiva esta investigación?**

Para obtener el grado académico de Magister, debo desarrollar un estudio de caso en un tema de política pública, y en este marco he escogido indagar sobre la implementación del Programa PACE, del Ministerio de Educación, en los establecimientos educacionales.

#### **¿Por qué ha sido usted seleccionado?**

Estoy buscando representar diferentes puntos de vista sobre esta materia, en base a entrevistas aplicadas a actores y participantes del proceso. Por esa razón, usted ha sido elegido en función de su experiencia al participar en dicho proceso.

#### **¿Cuál es el procedimiento si usted accede a participar en este proyecto de investigación?**

Después de haber leído esta información, si usted está dispuesto a participar en este estudio, encargaré una entrevista para el día y lugar que usted estime conveniente en relación a su disponibilidad. Usted tendrá el derecho y oportunidad de hacer preguntas antes de la entrevista, y yo por mi parte, solicitaré a usted que firme un formulario de consentimiento que demuestra su conocimiento acerca de los objetivos de la investigación, el acuerdo voluntario para tomar parte en ella, y la posibilidad de grabar sus respuestas.

#### **¿Por qué debe usted participar en este proyecto?**

Su participación aportará conocimientos de reflexión, análisis y crítica mejorando el conocimiento respecto de la implementación del Programa PACE en establecimientos educacionales.

Cabe recordarle que tomar o no parte en esta investigación es una decisión libre e informada, considerando incluso que si usted accede a la entrevista tiene el derecho a detenerla en cualquier momento que estime apropiado.

#### **¿Cómo se administrará la información por usted proporcionada?**

Toda la información proporcionada será recogida confidencialmente en un archivo protegido. Cuando los resultados sean presentados en mi tesis, estos serán reportados anónimamente a menos que usted consienta en que yo haga referencia a su nombre y organización. Por último, esta información será completamente eliminada cuando el grado académico haya sido otorgado.

## **Contacto en caso de requerir información adicional**

*Si requiere información adicional, por favor sírvase contactar al profesor guía de esta investigación de tesis, Patricio Miranda Rebeco*

E-mail: [patricio.miranda.r@usach.cl](mailto:patricio.miranda.r@usach.cl)

O a mí mismo, Patricio Carrasco Henríquez

E-mail: [p.carrasco.henriquez@gmail.com](mailto:p.carrasco.henriquez@gmail.com)

Teléfono celular: +56 9 8603 2417

**PERCEPCIONES DESDE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PACE DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

**Formulario de consentimiento informado**

Por favor ponga un ticket si consiente:

- ¿Ha leído la Hoja de Información del Participante?
- ¿Tuvo usted la oportunidad de hacer preguntas acerca del proyecto?
- ¿Ha recibido información suficiente acerca del proyecto?
- ¿Comprende usted que es libre de retirarse como participante del proyecto en cualquier momento sin dar explicación alguna?
- ¿Está de acuerdo en participar del proyecto?
- ¿Está de acuerdo en anonimizar / no anonimizar las citas de su entrevista a ser usadas en el reporte de esta investigación? (POR FAVOR PONGA UN CIRCULO EN SU PREFERENCIA)

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Nombre de la persona que toma consentimiento

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma

**Contacto en caso de requerir información adicional**

*Si requiere información adicional, por favor sírvase contactar a la Directora del Magister en Gestión y Políticas Públicas, María Pía Martín*  
Magíster en Gestión y Políticas Públicas  
Departamento de Ingeniería Industrial  
República 701 (entrada Domeyko 2313, Segundo piso), Santiago, Chile.  
Tel.: (562) 978-4043  
E-mail: [mpmartin@dii.uchile.cl](mailto:mpmartin@dii.uchile.cl)