

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Mentoría entre pares como una estrategia de acompañamiento a los becarios y becarias de Beca 18 para asegurar su permanencia en la educación superior

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Sociología presentado por:

Joseph Huamán, María Amparo

Asesor:

Benavides Abanto, Carlos Martín


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Benavides Abanto, Carlos Martín docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Mentoría entre pares como una estrategia de acompañamiento a los becarios y becarias de Beca 18 para asegurar su permanencia en la educación superior del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Joseph Huamán, María Amparo dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 04/07/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 05 de julio del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Benavides Abanto, Carlos Martín</u>	
DNI: 07258309	Firma 
ORCID: 0000-0003-1609-6951	



A mi papá, por inspirarme con su ejemplo a trabajar comprometidamente.
Ojalá pueda hacerlo como tú lo has hecho.

Agradecimientos

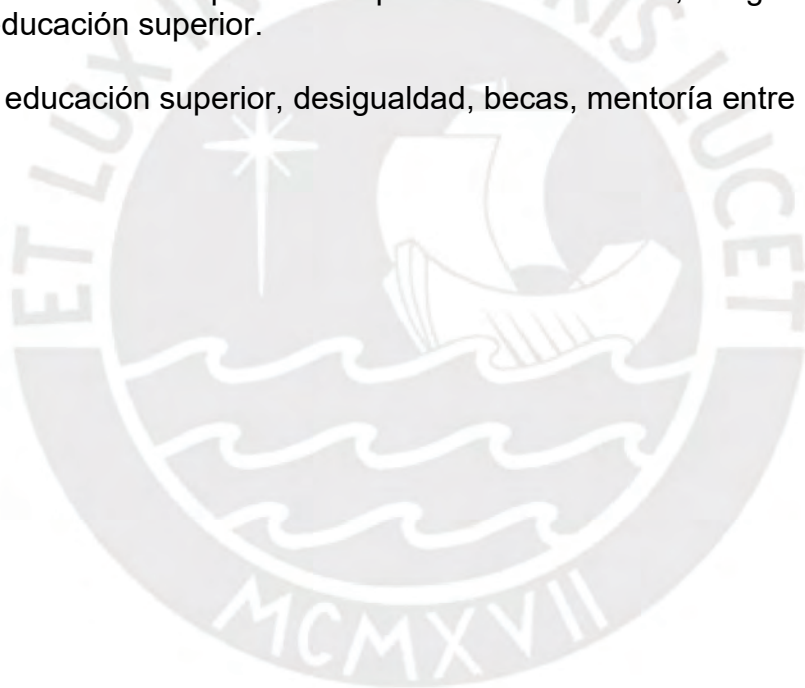
A los becarios y becarias del Pronabec, quienes han sido verdaderos ejemplos a seguir, especialmente durante los momentos tan difíciles que enfrentamos durante la pandemia producida por el COVID 19. Al equipo de la Oficina de Bienestar del Beneficiario que se comprometió desde su inicio con la mentoría entre pares, demostrando gran creatividad en su desarrollo. Un agradecimiento especial a Jorge Mesinas, director ejecutivo del programa durante 2020 y 2021, por su confianza en nuestro trabajo, y a mis colegas directores y directoras, por su apoyo en la implementación de la iniciativa. Asimismo, expreso mi reconocimiento a Bruno Yika, actual director de la oficina, por continuar fomentando la mentoría entre pares y por brindarme las facilidades para llevar a cabo la sistematización del proceso. A Martín Benavides, de quién he venido aprendiendo desde hace mucho tiempo, por su asesoría en este trabajo.



Resumen

A nivel mundial, la ampliación del acceso a la educación superior no ha asegurado la permanencia de la nueva población estudiantil en las Instituciones de Educación Superior. Desde su reforma iniciada en 2017, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) ha puesto especial énfasis en asegurar que sus beneficiarios y beneficiarias culminen exitosamente sus programas de estudio. En 2021, la Oficina de Bienestar del Beneficiario del programa implementó una estrategia de mentoría entre pares para acompañar a los nuevos becarios y becarias de Beca 18 durante su transición a la educación superior, en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19, y prevenir la deserción de sus estudios. Esta estrategia refleja el modelo de Tinto (1975), que explica la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través de su nivel de integración en las instituciones educativas, producto de su compromiso académico y su compromiso institucional. La mentoría entre pares ha resultado ser beneficiosa y costo eficiente, y es pertinente escalarla para atender al universo de beneficiarios y beneficiarias del programa. Además, proporciona orientación sobre cómo acompañar a la población vulnerable, en general, durante su transición a la educación superior.

Palabras clave: educación superior, desigualdad, becas, mentoría entre pares.



Abstract

Worldwide, the expansion of access to higher education has not ensured the retention of the new student population in Higher Education Institutions. Since its reform began in 2017, the National Scholarship and Educational Credit Program (Pronabec, by its acronym in Spanish) has placed particular emphasis on ensuring that its beneficiaries successfully complete their study programs. In 2021, the Beneficiary Welfare Office of the program implemented a peer mentoring strategy to support new Beca 18 scholarship holders during their transition to higher education, within the context of the COVID-19 pandemic, aiming to prevent dropout rates. This strategy reflects Tinto's model (1975), which explains student retention in higher education through their level of integration into educational institutions, a result of their academic goal and institutional commitment. Peer mentoring has proven to be beneficial and cost-efficient, and scaling it to cater to the program's entire beneficiary population is relevant. Moreover, it provides guidance on how to support vulnerable populations in general during their transition to higher education.

Keywords: higher education, inequality, scholarships, peer mentoring.



Índice de Contenido

Introducción.....	1
1. La educación superior en el Perú en el contexto mundial.....	3
1.1. Acceso a la educación superior.....	3
1.1.2. Razones de la expansión del acceso a la educación superior.....	4
1.1.3. Diferencias en la ampliación al acceso de la educación superior por grupos.....	6
1.2. Permanencia y deserción en la educación superior.....	8
2. El acompañamiento como estrategia para disminuir la deserción de la educación superior.....	10
2.1. Tutoría o mentoría.....	11
2.2.1. Mentoría entre pares.....	12
3. Estudio de caso: mentoría entre pares del Pronabec.....	14
3.1. Beca 18.....	16
3.2. Acompañamiento a beneficiarios y beneficiarias de Pronabec.....	18
3.2.1. Sistema de Tutoría de Pronabec (2012 – 2018).....	18
3.2.2. Reestructuración y reforma del Pronabec.....	19
3.2.3. Nuevo modelo de acompañamiento del Pronabec (2019 – actualidad).....	22
3.3. Diseño de la mentoría entre pares “Talentos en Acción”.....	26
3.3.1. Contenido de la mentoría entre pares.....	29
3.3.2. Los mentores y mentees.....	30
3.4. Implementación de la mentoría entre pares.....	40
3.4.1. Primera fase.....	40
3.4.2. Segunda fase.....	42
3.4.3. Otros actores involucrados.....	46
3.4.4. Costo de la implementación.....	46
3.6. Evaluación de la mentoría entre pares.....	47
3.6.1. Evaluación del proceso de implementación.....	47
3.6.2. Evaluación de resultados.....	50
3.6.3. Evaluación de impacto.....	51
3.7. Propuesta de mentoría entre pares para 2022.....	52
4. Conclusiones.....	53
5. Recomendaciones.....	58
5.1. Sobre la mentoría entre pares.....	58
5.2. Sobre Beca 18.....	60
5.3. Sobre el Modelo de Acompañamiento.....	61
5.4. Sobre el diseño del Pronabec.....	61
5.5. Para el Ministerio de Educación.....	62
Referencias bibliográficas.....	63

Índice de gráficos.

Gráfico 1 Acceso a la educación superior (en Tasa Bruta de Matriculación)	3
Gráfico 2 Número de becas otorgadas por Pronabec para financiar estudios de pregrado	15
Gráfico 3 Número de becas otorgadas por Pronabec perdidas, por año de convocatoria	16
Gráfico 4 Línea de tiempo para la selección y acreditación de mentores.....	32



Índice de Tablas.

Tabla 1	Temas propuestos a tratar en cada sesión de mentoría entre pares.....	29
Tabla 2	Sesiones de capacitación de los estudiantes preseleccionados como mentores.....	35
Tabla 3	Mentees de la primera fase, por año de egreso de la educación básica.....	38
Tabla 4	Mentees de la primera fase, según la modalidad de Beca 18 que recibieron.....	38
Tabla 5	Mentees de la primera fase, por región de estudios.....	39
Tabla 6	Mentees de la primera fase, según si estudian en una región diferente a la de la su procedencia	39
Tabla 7	Criterios de emparejamiento entre mentores y mentees de la primera fase...40	
Tabla 8	Mentees de la segunda fase, según la modalidad de Beca 18 que recibieron.....	44
Tabla 9	Mentees de la segunda fase, por región de estudios.....	45
Tabla 10	Dificultades percibidas por los estudiantes: acceso a Internet y programación de horarios de sesiones.....	48



Introducción.

En el año 2012, el Gobierno del Perú crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) para cubrir, a través de becas y créditos, los costos de los estudios superiores de estudiantes de alto rendimiento y escasos recursos, que son seleccionados mediante concurso. Según los datos del Sistema de Becas y Crédito Educativo (Sibec) del programa, hacia el año 2015, se habían otorgado 50 664 becas de pregrado, pero, de estas, se perdieron 16 115, es decir el 32%.

Desde 2017, el programa ha fortalecido sus funciones que tienen por objetivo asegurar la permanencia en la educación superior (ES) de sus beneficiarios y beneficiarias. Este trabajo sistematiza la experiencia de acompañamiento a los estudiantes a través de una estrategia de mentoría entre pares durante el año 2021, en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19. Esta estrategia continuó implementándose en 2022 bajo la nueva gestión que asumió el programa en noviembre de 2021. Además de la sistematización, se realiza una evaluación del proceso de implementación y se presentan avances de la evaluación de sus resultados, junto con apreciaciones sobre la futura evaluación de su impacto. El análisis presentado, arroja luz sobre cómo se puede acompañar específicamente a los beneficiarios y beneficiarias de Pronabec y, en general, a la población estudiantil vulnerable, para asegurar su integración en la Institución de Educación Superior (IES) y su éxito en la ES.

En la primera parte del documento se describe la situación de la ES en el Perú, abordando la ampliación del acceso y analizando los fenómenos de permanencia y deserción. En la segunda parte, se presenta el acompañamiento personalizado a los estudiantes como medio para evitar la deserción y asegurar la permanencia, y se profundiza en la mentoría entre pares. Este es el marco para presentar el estudio de caso de la mentoría entre pares para el acompañamiento de los beneficiarios y beneficiarias de Beca 18. Se llega a conclusiones y se plantean recomendaciones, que se esperan sean útiles para el programa, en beneficio de los estudiantes a los que atiende.

Para la sistematización de la experiencia, se han utilizado los informes elaborados por la Oficina de Bienestar del Beneficiario (OBBE), la instancia encargada de implementarla, así como la producción normativa del programa, los manuales y los

datos cuantitativos de los beneficiarios y beneficiarias del programa, obtenidos del Sibec y de las Matrices de Seguimiento de la mentoría entre pares. También se llevaron a cabo cinco entrevistas, cuatro con especialistas de la OBBE y una con su actual director. La información fue analizada a la luz de la experiencia de la autora como directora de la OBBE, entre junio de 2020 y noviembre de 2021, y se firmó un compromiso de confidencialidad para utilizarla para los fines del Trabajo de Suficiencia Profesional.



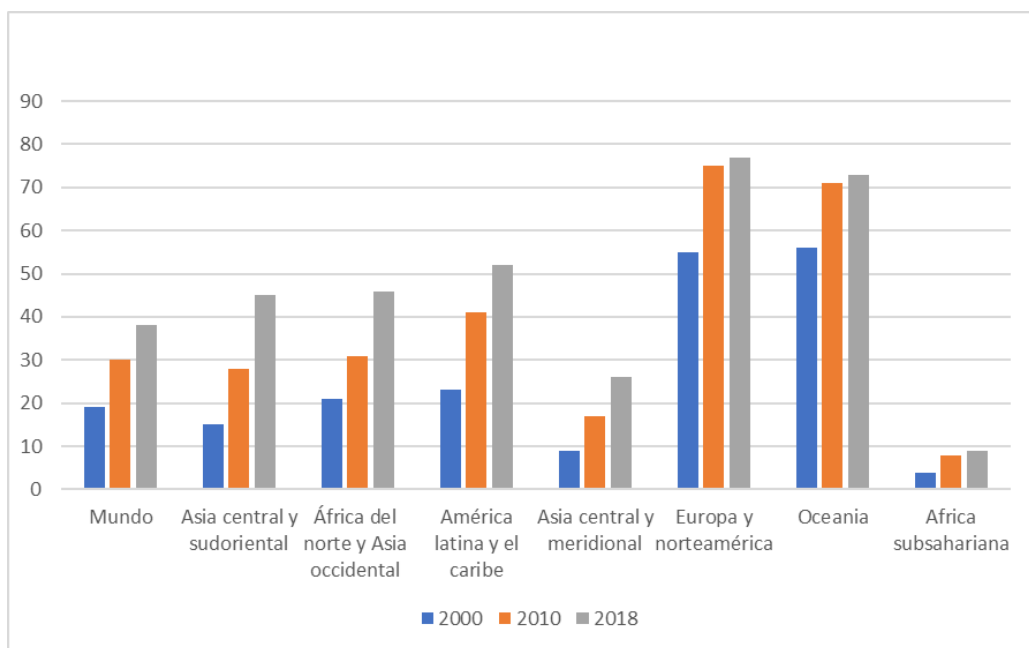
1. La educación superior en el Perú en el contexto mundial.

1.1. Acceso a la educación superior.

En las dos últimas décadas, a nivel mundial ha habido un notable aumento en el acceso de la población a la ES. Actualmente, contar con un título de una universidad o instituto superior técnico no es un privilegio de la élite tradicional de la sociedad.¹ Los datos lo reflejan:

Gráfico 1

Acceso a la educación superior (en Tasa Bruta de Matriculación).



Fuente: Unesco - IESLAC, 2020.

Entre 2000 y 2018, la Tasa Bruta de Matriculación (TBM), es decir, el porcentaje del grupo etario correspondiente a los cinco años posteriores a la graduación de la educación secundaria que se matriculó en la ES, experimentó un incremento significativo a nivel mundial, aumentando de 19% a 38%. En América Latina, este indicador también mostró un incremento sustancial, pasando de 23% a 52% en el mismo período (Unesco - IESLAC, 2020, p. 24).

En el Perú, la matrícula universitaria aumentó notablemente de 771 900 en 2008 a 1 509 400 en 2019. De 2008 a 2018, la matrícula creció anualmente con una tasa promedio de 7.9%. Sin embargo, en 2019, la matrícula se redujo en 5.3% con respecto

¹Schofer et al. (2021) plantean que con la expansión de la ES los nuevos graduados no solo han llenado las posiciones de élite en la sociedad, sino que las han expandido ampliamente.

al año anterior debido al cierre de locales y universidades luego del primer proceso de licenciamiento (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2020, p. 33).

1.1.2. Razones de la expansión del acceso a la educación superior.

Las razones de la expansión del acceso a la ES son múltiples y se derivan tanto de la oferta como de la demanda del servicio. Por el lado de la oferta, desde el 1960, se ha ampliado el número de IES a nivel mundial. El primer sistema universitario en expandirse fue el de Estados Unidos, en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, dándole un rol preponderante a la ES en el desarrollo económico (Cuenca, 2015, p. 9). En América Latina, la expansión de la oferta de la ES, impulsada por el aumento de las IES privadas, es producto del consenso de Washington y la liberalización de la provisión del servicio de la educación. En la actualidad, en casi todos los países de América Latina se registra un mayor número de universidades privadas, en comparación con las públicas (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2021, p. 35). Por ejemplo, en Colombia, en el año 2021 se registraron 59 universidades públicas y 82 privadas, mientras que, en Chile, se registraron sólo 18 universidades públicas en comparación a 41 privadas. En el Perú, esta situación es especialmente notoria: en el año 2019 se identificaron en funcionamiento 48 universidades públicas y 91 privadas (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2020, p. 27).

Desde el lado de la demanda, una de las causas del aumento del acceso a la ES es el notorio incremento de la cobertura de la educación básica desde inicios del siglo XX. En el Perú, el proceso de expansión de la educación primaria se inició alrededor de 1940, mientras que la educación secundaria se expandió desde 1950 (Guadalupe et al., 2017). Para 1999, la cobertura de la educación primaria era casi universal, con una tasa de matrícula de 92,27% y la cobertura de la educación secundaria era mayor al promedio regional, con una tasa de matrícula de 87.7% (Unicef, 2021, p. 34).

Sin embargo, es importante destacar que, al egresar de la educación básica, muchos de los estudiantes carecen de habilidades básicas en matemática y lenguaje, como lo muestran los resultados de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), aplicada a estudiantes de

15 años. Aunque en el Perú se ha registrado una mejora constante en los resultados desde la primera aplicación de la prueba en 2009 en el país, en 2018, más del 50% de los jóvenes se ubicaba por debajo del nivel 2, el nivel mínimo del desarrollo de las competencias evaluadas. Además, se observan significativas diferencias en el nivel de aprendizaje entre los estudiantes, dependiendo de sus características y de la institución educativa a la que asisten (Ministerio de Educación, 2022). Como señalan Yamada et al. (2013), desde que se aplica la prueba, el nivel de acceso a las universidades ha incrementado más que el porcentaje de jóvenes que alcanzan el nivel 3 de PISA, lo que lleva a la conclusión de que actualmente acceden a la universidad estudiantes sin las habilidades mínimas para afrontar los estudios superiores.

Otra causa significativa del aumento del acceso a la ES ha sido el incremento del nivel de ingreso de una proporción de la población, lo que ha permitido que las familias que ya accedían a la educación básica puedan asumir los costos, tanto directos y como de oportunidad, de enviar a sus hijos e hijas a IES. Como muestra el Gráfico 1, entre el 2000 y 2018, las TBM en países asiáticos y latinoamericanos, que son los que han experimentado un mayor incremento de su PBI desde inicios de este siglo, son las que más han aumentado. En el caso específico del Perú, el ingreso per cápita de las familias de los jóvenes que egresan de la educación secundaria ha aumentado en un 21% entre el 2000 y 2010 (Yamada et al., 2013, p. 11).

Cabe señalar que, paralelamente al aumento del nivel de ingreso económico de una proporción de la población, se ha observado una tendencia global hacia la disminución del financiamiento estatal de la ES. Esta situación ha sido impulsada por la ampliación de la tasa de matrícula en medio de políticas de austeridad fiscal (Marcucci, 2013, p. 42). Como resultado, los costos de la matrícula se han trasladado a los estudiantes y sus familias, y esto ha ejercido presión sobre las IES públicas para buscar ingresos adicionales a los proporcionados por el fisco.

Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos, los sistemas de ES han mantenido un modelo en el cual los costos de las IES públicas no son asumidos por sus estudiantes, incluso a pesar de la liberalización económica. No obstante, debido a los restringidos recursos económicos, el sistema educativo público solo llega a atender a un número limitado de estudiantes que, por lo general, son talentosos o han

recibido una educación básica de calidad. El resto de los estudiantes, incluyendo a los que vienen de grupos más vulnerables, ha sido absorbidos por el sistema educativo privado, pagando directamente por el servicio (Marcucci, 2013, p. 55).

Los gobiernos han venido implementando diversas herramientas de política (como becas, vouchers o vales, exoneración de matrícula, préstamos, subsidios familiares universales y beneficios tributarios) con el propósito de apoyar a los estudiantes que lo necesiten a cubrir los costos de su educación. Algunos analistas consideran a estas nuevas formas de financiamiento como una de las causas de la ampliación del acceso a la ES.² Sin embargo, es necesario evaluar si son más bien una consecuencia del debilitamiento del sistema de ES público, supliendo sus deficiencias estructurales.

1.1.3. Diferencias en la ampliación al acceso de la educación superior por grupos.

No todos los grupos se han beneficiado de la misma manera de la ampliación del acceso a la ES. En cuanto al género, quienes se han beneficiado en mayor medida han sido las mujeres. En el año 2000, a nivel mundial, la TBM de las mujeres era 19%, y en el 2018 era de 41%, mientras que la TBM de los hombres pasó de 19% a 36% en el mismo lapso (Unesco - IESLAC, 2020, p. 33). En el Perú, según la Encuesta Nacional de Estudiantes de Educación Superior Universitaria (Eneesu) de 2019 (Dirección General de Educación Superior Universitaria, 2021a), el 54% de estudiantes que estudian en universidades públicas es hombre y el 46% es mujer.

Sin embargo, esto no necesariamente implica que las mujeres han accedido de igual manera que los hombres a todo tipo de carreras (Unesco - IESLAC, 2020). Aquellas carreras relacionadas con la ciencia y tecnología siguen siendo estudiadas predominantemente por hombres, mientras que las que tienen que ver con campos relacionados con la reproducción son estudiadas mayoritariamente por mujeres. Así, en Perú, solo una de cada cuatro estudiantes en programas de Ingeniería y Tecnología es mujer, mientras que las mujeres representan el 71% de los estudiantes de ciencias de la salud (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2020, p. 19).

² Véase, por ejemplo, Saavedra (2021)

En América Latina, aunque todos los grupos socioeconómicos han ampliado su acceso a la ES, la brecha de acceso por nivel socioeconómico es la más pronunciada. En esta región, el 50% más pobre de la población solo representa aproximadamente el 25% de los estudiantes de ES (Unesco - Ileslac, 2020, p. 35). Además, investigadores del Banco Mundial identifican que la población indígena y rural es la que no se ha beneficiado de la ampliación del nivel de acceso a la ES. Para el año 2013, en comparación con el año 2000, en América Latina, el acceso de la población indígena a la ES no había cambiado (Ferreyra et al., 2017).

De acuerdo con los mismos investigadores, la región de residencia juega un rol secundario en el acceso en la ES. Los jóvenes que viven en lugares donde la tasa de acceso a la ES es mayor que el promedio, tienen 14% más de probabilidades de atender una IES. Sin embargo, en el Perú, Honduras y Paraguay, todos países centralistas, esta probabilidad aumenta a más de 20%.

Incluso considerando contextos diferentes al nuestro, se puede concluir que los estudiantes con menores niveles socioeconómicos y que provienen de minorías étnicas tienen menores probabilidades de salir de su lugar de origen para estudiar, lo que limita el número de IES disponibles para ellos. Harrison y Hatt (2012: 707-708), al analizar las políticas de becas en el Reino Unido, señalan que el bienestar social sigue siendo una barrera para acceder a las universidades de élite. Por ello, solo una minoría del grupo objetivo de las becas británicas, conformado por estudiantes talentosos de bajos recursos, logra ejercer una plena libertad para elegir donde estudiar.

Para el Perú, Benavides et al. (2015) encuentran que la ampliación del acceso a la ES a través de la mayor diversificación de tipos de oferta privada no ha contribuido a segregar más el sistema en términos de concentración de grupos sociales en los diferentes tipos de universidades.³ Sin embargo, identifican que las universidades que atienden principalmente a la élite socioeconómica son las que ofrecen, por lo general, una mayor calidad de educación, mientras que aquellas que atienden a la población con menores recursos presentan una mayor heterogeneidad en relación con la selectividad y calidad de los recursos.

³ Los autores identifican cuatro tipos de universidades: 1) universidades públicas, 2) universidades amparadas por la Ley Universitaria, 3) universidades de sociedad anónima y 4) las universidades de asociación civil.

1.2. Permanencia y deserción en la educación superior.

El aumento del nivel de acceso a la ES no necesariamente ha sido acompañado por un aumento de la misma magnitud en el nivel de permanencia de los estudiantes en las IES. En 2013, el nivel de culminación de la ES en los países latinoamericanos era bastante bajo. En promedio, el 46% de los jóvenes matriculados que tenían entre 25 y 29 años había completado la ES, el 22% la había interrumpido y el 32% no la había terminado. Aunque en el Perú, al igual que en México, el nivel de culminación es mayor al 60%, el porcentaje de universidades que pertenecen a las 50 mejores de América Latina es menor al 2%. Esto se debe a que, como señala la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2016, p. 14), en nuestro país, la rápida expansión de las IES estuvo vinculada a programas educativos menos exigentes en el acceso, pero de menor calidad.⁴

Entendemos por deserción de la ES el abandono prematuro del programa de estudios, es decir antes de que el estudiante obtenga el grado o título, por un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante vuelva a inscribirse en dicho programa (Himmel, 2002, p. 95). La deserción puede ocurrir de forma voluntaria, cuando el estudiante decide renunciar a su carrera, incluso sin que la IES esté al tanto, o de manera forzada, debido a una decisión institucional. Además, la deserción puede darse en relación con una determinada carrera o con la IES, lo que no necesariamente implica que el estudiante abandone el sistema educativo.⁵

El modelo teórico dinámico formulado por Tinto (1975) analiza la interacción entre el estudiante y la IES, y plantea que el compromiso del estudiante con la obtención del grado académico y su compromiso con la institución en la que estudia definen si persiste en la ES o deserta de ella. Estos compromisos son moldeados por las características individuales de los estudiantes (contexto familiar, habilidades

⁴ Este proceso no se dio sin cuestionamientos y preocupación por la calidad de la educación. En 2014, respondiendo a una exhortación del Tribunal Constitucional, se promulga la Ley Universitaria, que establece un nuevo marco institucional y normativo orientado a promover y regular la oferta universitaria con base en el mejoramiento continuo de la calidad en las instituciones universitarias y se crea la Sunedu (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2021). Luego, en 2016 se promulga la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes, que regula la creación, licenciamiento y funcionamiento de estas instancias.

⁵ El Gobierno peruano ha optado por usar la denominación “interrupción” de estudios, en vez de deserción, para no dejar de lado la posibilidad de que el estudiante retorne al sistema educativo. Véase, por ejemplo: Dirección General de Educación Superior Universitaria (2021b)

individuales y experiencias educativas previas) y son modificados a través su integración a los sistemas académicos y sociales de la IES. El nivel de cada uno de los compromisos refleja el cálculo del estudiante del costo de asistir a la IES, en comparación con el beneficio de seguir en el sistema educativo y obtener el grado académico.

Asumiendo que el estudiante posee el mismo nivel de habilidad y que el mercado laboral no varía, las combinaciones del nivel de compromiso con la obtención del grado y el nivel de compromiso institucional determinan si el estudiante persistirá o desertará de la ES y, en caso de desertar, de qué manera lo hará. Un bajo nivel de compromiso institucional, acompañado de un compromiso significativo con la obtención del grado, no necesariamente resulta en la decisión de abandonar la ES. Asimismo, un bajo nivel de compromiso con obtener el grado, acompañado de un compromiso institucional lo suficientemente alto, tampoco conlleva necesariamente a la decisión de abandonar la ES.

En general, los modelos que buscan entender el fenómeno de la deserción de la ES son, en su mayoría, multidimensionales y plantean la interacción entre diferentes factores explicativos, como aspectos psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y aspectos de las interacciones entre el estudiante y la institución educativa. Los estudios en la materia buscan lograr una capacidad predictiva de la deserción e identificar qué factores pueden ser abordados por las instituciones para reducirla (Himmel, 2002).

2. El acompañamiento como estrategia para disminuir la deserción de la educación superior.

Frente al fenómeno de la deserción de los estudios superiores, las IES han diseñado diferentes estrategias. Una de las más comunes ha sido el acompañamiento personalizado a los estudiantes a través de servicios pedagógicos, psicológicos, de salud y de programas de tutoría. En su diseño, prevalece el consenso acerca de la relevancia del primer año de los estudios para asegurar la permanencia en la ES y su culminación exitosa.⁶

En el Perú, según lo estipulado por la Ley Universitaria de 2014 y la Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes de 2016, tanto las universidades como los institutos y escuelas de educación superior deben brindar servicios educacionales que fomenten el desarrollo integral del estudiante o los ayuden en el tránsito de sus estudios. Estos servicios pueden incluir atención psicopedagógica, acompañamiento tutorial, seguimiento académico, orientación profesional, entre otros.

En esa línea, la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP) del Ministerio de Educación (Minedu)⁷ plantea la necesidad de implementar mecanismos de soporte para estudiantes que contribuyan a la permanencia y graduación oportuna. Esta necesidad se convierte en un lineamiento en el marco del objetivo prioritario de “fortalecer la formación integral de los estudiantes de la educación superior y técnico-productiva, que responda a los contextos sociales, culturales y productivos”. En la política, se señala que los mecanismos de soporte deben brindarse a través de servicios académicos y de acompañamiento.⁸

Las IES son identificadas como responsables de ello y el Minedu orienta su accionar a través del diseño de estrategias. Aunque los conceptos del lineamiento se presentan en la política de manera general, es significativo que se reconozca formalmente la importancia de las estrategias de acompañamiento para asegurar la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes en la ES.

⁶ Véase, por ejemplo, Tinto (1999) y Silva Laya (2011)

⁷ Aprobada por Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU.

⁸ La definición que se presenta en la política es tautológica. Se define el servicio de soporte académico y acompañamiento al estudiante como aquellas que tienen como finalidad desarrollar acciones que apoyen a la permanencia y graduación oportuna de los estudiantes de la ESTP.

2.1. Tutoría o mentoría.

La tutoría o mentoría es una de las estrategias de acompañamiento personalizado más utilizadas, tanto en la transición de los estudiantes a la ES como en otros momentos de su vida académica. En la literatura, no existe una única definición sobre esta estrategia. Jacobi (1991, p. 513) identifica cinco características comunes a las experiencias de mentoría en la ES que nos permiten comprenderla mejor.

La primera característica es que la dinámica principal de la relación de mentoría es el apoyo brindado por el mentor al mentee,⁹ que puede tomar muchas formas, pero siempre con intención de ayudar al mentee a tener éxito en la institución educativa. A diferencia de los docentes, quienes ayudan al estudiante a llevar a cabo ciertas tareas específicas de manera correcta, el mentor ayuda al mentee a alcanzar objetivos más grandes. La segunda característica es que la mentoría incluye alguno de estos componentes o una combinación de estos: 1) apoyo emocional y psicológico, 2) asistencia directa con el desarrollo de la carrera, y 3) presentación de un referente o modelo a seguir (role-modeling). La tercera característica de la mentoría es que la relación es recíproca: tanto el mentor como el mentee reciben beneficios, emocionales o tangibles, de la relación. La cuarta característica es que las relaciones de mentoría son personales, ya que requieren la interacción directa entre el mentor y el mentee. Si bien estas relaciones no son necesariamente profundas o de largo plazo, sí implican un intercambio de información que va más allá de lo que indican las normas formales. Y, finalmente, la quinta característica es que, en relación con sus mentees, los mentores tienen mayor experiencia, influencia y éxito dentro de la institución.

Así, la mentoría es una relación personal recíproca entre el mentor y el mentee, donde el primero tiene mayor experiencia que el segundo y que busca que este último sea exitoso en la institución educativa. La mentoría puede componerse de 1) apoyo emocional y psicológico, 2) asistencia directa con el desarrollo de la carrera, o 3) presentación de un modelo a seguir.

Regresando al modelo teórico de Tinto, se puede plantear que la mentoría, al promover la integración a la IES, también tendría un efecto positivo en la permanencia

⁹ Mentee es una palabra en inglés que se puede traducir al español como aprendiz. Se usa en la academia de habla inglesa y no inglesa para estudiar la mentoría, y es la que será utilizada en este documento.

del estudiante en ella. De los tres componentes de la mentoría identificados por Jacobi, según la misma la autora, el apoyo emocional mostraría la mayor relación con la integración, y así con el éxito académico y, por ende, con la permanencia. Los mentores pueden promover el sentimiento de pertenencia o integración de los estudiantes al ofrecerles aceptación, validación y amistad. El componente de asistencia directa con el desarrollo de la carrera le seguiría en importancia, en particular funciones de socialización que asistirían a los estudiantes en entender la cultura institucional. Presentar un modelo a seguir, desde esta perspectiva, también sería un medio para la socialización.

En su estudio, Collings et al. (2016, p. 2008) concluyen que la mentoría tiene beneficios para la gran mayoría de los estudiantes durante las primeras semanas de la vida universitaria, a través de guías y consejos generales, y que continúa mostrando beneficios solo para aquellos que siguen teniendo dificultades con la universidad, a través del apoyo personal. Sin embargo, como sugieren Colver y Fry (2016, pp. 16–17), gran parte de la evaluación sobre la mentoría se basa exclusivamente en análisis correlacionales, lo que dificulta identificar el efecto causal que puede tener en el éxito de los estudiantes. Estos autores señalan que la investigación sobre la efectividad de la mentoría no se ha llevado a cabo con la misma velocidad que su expansión.

2.2.1. Mentoría entre pares.

En la mentoría entre pares, un estudiante de años avanzados asume las funciones de mentor. Comparada con otras modalidades de acompañamiento, la mentoría entre pares presenta varias ventajas, como la mayor cercanía en edad entre mentor y mentee, la similitud de sus necesidades, tener experiencias académicas recientes y darse en un clima de mayor confianza. El mentee recibe consejo, orientación, motivación y apoyo tanto en la adaptación a la IES como en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y aprendizaje (Manzano Soto et al., 2012). Además, la mentoría entre pares permite mayor grado de autonomía de quienes participan en ella, siendo los propios estudiantes quienes plantean y generan cambios (Gale y Parker, 2014).

En la comunidad educativa, se ha puesto énfasis en la pertinencia de la mentoría entre pares en el proceso de transición a la ES. Durante esta etapa, un mentor puede

proveer apoyo emocional y tangible al mentee, y con ello reducir su estrés (Cohen y Wills, 198 5). Hixenbaugh et al., (2006), al revisar una experiencia de mentoría entre pares en una universidad del Reino Unido, encuentran que esta fue exitosa en tanto los estudiantes sintieron un mayor sentido de integración social y satisfacción con su universidad. Además, cuando se considera el incremento de estudiantes no tradicionales en la ES, que el mentor sea un modelo a seguir para el mentee puede facilitar su integración a la IES (Haggard et al., 2011). Conocer a un estudiante exitoso con un origen similar al de uno, puede brindar seguridad en un ambiente poco familiar (Collings et al., 2016, p. 1997).

En la siguiente parte del documento presentaremos la sistematización de una experiencia de acompañamiento a jóvenes talentosos, pero en condición de vulnerabilidad, durante su transición a la ES, a través de una estrategia de mentoría entre pares. Estos jóvenes son beneficiarios y beneficiarias del Pronabec que accedieron a Beca 18 durante la pandemia provocada por el COVID-19 en 2021. Aunque comparten características específicas, un alto rendimiento académico y encontrarse en condición de pobreza o pobreza extrema, esta experiencia nos brinda información valiosa sobre cómo acompañar a los estudiantes no tradicionales en general, con el objetivo de asegurar su permanencia en la ES y la culminación exitosa de sus estudios.

3. Estudio de caso: mentoría entre pares del Pronabec.

En el año 2012, en el contexto de la expansión de la oferta de la ES y como herramienta para su financiamiento, se crea el Pronabec a través de la Ley N.º 29837 con la finalidad de “contribuir a la equidad de la educación superior garantizando el acceso a esta etapa de los estudiantes de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico, así como su permanencia y culminación”. El programa asume la administración de las becas que ya eran otorgadas por el Estado, así como las becas originadas en el marco de acuerdos internacionales. Además, a partir de su creación, se diseñan nuevas becas y créditos educativos.

El Pronabec tiene tres componentes: 1) pregrado, 2) posgrado y 3) becas especiales. En cuanto a las becas de pregrado, estas se dividen en dos tipos: 1) becas de acceso, que cubren los gastos desde la entrada a la ES, con el propósito de promover el ingreso al sistema y 2) becas de permanencia, que forman parte de las becas especiales y cubren los gastos de estudiantes que ya se encuentran insertados en la ES, con el objetivo explícito de fomentar su culminación.

En sus inicios, el programa puso énfasis en su rol en la formación de capital humano para el país, pero en 2017 deja de hacerlo para autodefinirse como un instrumento de política destinado a mejorar las condiciones de vida de los jóvenes talentosos con escasos recursos y romper así con el círculo de la pobreza.¹⁰

El Gráfico 2 muestra la cantidad de becas de pregrado que el programa ha otorgado desde el año de su creación. La Oficina de Planificación y Presupuesto (OPP) de Pronabec calculó que, en 2019, el año anterior a la declaración del estado de emergencia a causa de la pandemia provocada por el COVID-19, la población objetivo del componente de pregrado del programa, es decir los estudiantes en condición de pobreza y alto rendimiento, era de poco más de 300 000 jóvenes, según el siguiente detalle (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2020a, p. 2):

- En acceso: 237 000 estudiantes de alto rendimiento y en condición de pobreza conformados por 61 000 recién egresados de la Educación Básica Regular (EBR) y 176 000 que, habiendo egresado previamente y con similares

¹⁰ Las distintas visiones del rol del programa se presentan en sus memorias anuales.

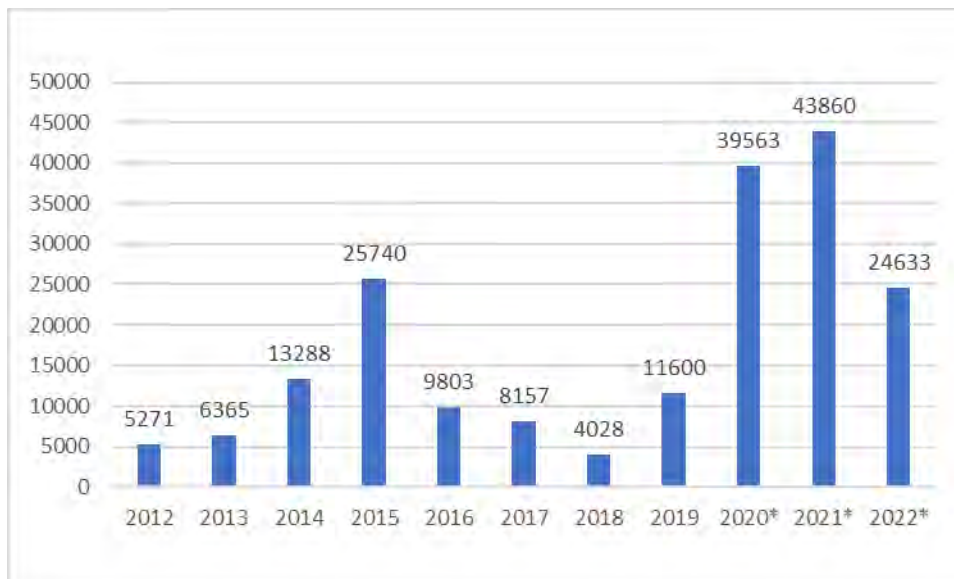
características, aún no han iniciado estudios superiores por falta de recursos económicos.

- En permanencia: 65 000 estudiantes de alto rendimiento y en condición de pobreza que estudian en universidades públicas.

Así, en 2019, el programa sólo atendió aproximadamente a cuatro por ciento de su población objetivo.

Gráfico 2

Número de becas otorgadas por Pronabec para financiar estudios de pregrado.



Fuente: Sistema Integrado de Becas y Crédito Educativo (Sibec) del Pronabec.

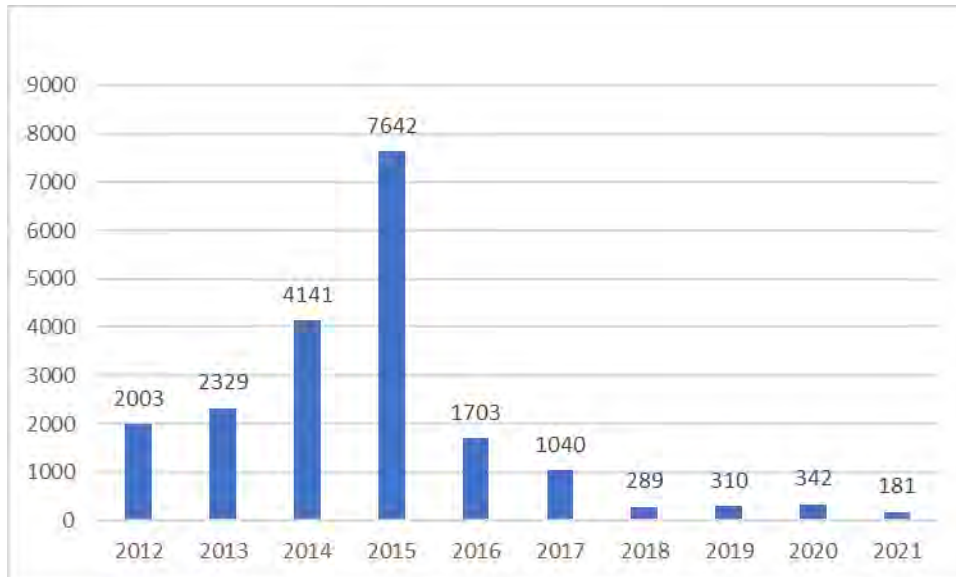
En 2020, se creó una beca extraordinaria, denominada Beca Continuidad de Estudios de Educación Superior (en adelante Beca Continuidad), dirigida a estudiantes que no pudieron cubrir los costos de su educación debido a la crisis sanitaria. Sumando el número de beneficiarios y beneficiarias de las becas regulares, un total de 66 141 de estudiantes accedieron a becas entre 2020 y 2022.¹¹

Frente a la información presentada en el Gráfico 2, es importante destacar el nivel de pérdida de becas de los becarios y becarias que se muestra en el Gráfico 3.

¹¹ No es evidente cuál ha sido el efecto de la crisis provocada por el COVID-19 en el acceso a la ES. Como referencia, en el Perú, la tasa de acceso a la universidad disminuyó en el primer año de la pandemia en 4.4 puntos porcentuales. Mientras que, en 2019, 32.9% de los jóvenes accedieron a la universidad, en el 2020 sólo lo hizo el 28.5% (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2021, p. 61)

Gráfico 3

Número de becas otorgadas por Pronabec perdidas, por año de convocatoria.



Fuente: Sistema Integrado de Becas y Crédito Educativo (Sibec) del Pronabec.

Es relevante tener en cuenta que la pérdida de beca no siempre implica que el estudiante haya abandonado los estudios. El Pronabec aún no dispone de información precisa sobre la deserción del sistema educativo de sus beneficiarios y beneficiarias, ya que algunos estudiantes podrían dejar de recibir el beneficio de la beca simplemente porque se cumplió el tiempo de su plan de estudios, pero siguen asistiendo a las IES y financiando sus estudios con sus recursos personales. Como señala Himmel (2002, p. 94), la estimación de la carga académica de los estudiantes y el tiempo mínimo de graduación no siempre se ajustan al tiempo real que los estudiantes necesitan para cumplirlas. En respuesta a esta situación, el nuevo Reglamento de la Ley de creación del Pronabec, aprobado en enero de 2021, permite que se financien los costos académicos de un periodo adicional de estudios para aquellos estudiantes que requieran más tiempo para terminar sus carreras.¹²

3.1. Beca 18.

Beca 18, la beca más emblemática del programa, fue creada en noviembre de 2011 con el propósito de mejorar el acceso, permanencia y culminación de estudios de ES en el país. Su población beneficiaria está compuesta por estudiantes que han egresado de la EBR, la Educación Básica Alternativa (EBA) o la Educación Básica

¹² Mediante Decreto Supremo N.º 018-2020-MINEDU.

Especial (EBE) con alto rendimiento académico y en situación de pobreza o pobreza extrema, según el Sistema de Focalización de Hogares (Sisfoh), o en otras condiciones de vulnerabilidad. Además de la modalidad ordinaria de Beca 18, destinada a estudiantes pobres y pobres extremos, para el 2021, ya existían otras siete modalidades de esta beca dirigidas a poblaciones no necesariamente pobres, pero sí vulnerables.¹³

Beca 18 cubre tanto los costos académicos como los de manutención de los estudios en universidades o institutos superiores tecnológicos y pedagógicos de los estudiantes beneficiarios. Antes de acceder a una de las becas, el joven tiene que haber sido aceptado en una IES seleccionada por el programa, pero no haber iniciado aún sus estudios. Los costos académicos son pagados directamente a las IES, con quienes el programa establece convenios en los que se determinan responsabilidades de ambas partes. Por otro lado, los costos de manutención, que se calculan de acuerdo con la carrera y lugar de estudios, son entregados directamente a los estudiantes. Desde su creación, se han otorgado 81 574 becas de Beca 18.

Salazar (2022), utilizando datos de los 22 150 jóvenes que recibieron Beca 18 para estudiar en universidades desde 2012 hasta 2019, identifica los factores por cuales esta beca se pierde, considerando esta pérdida como la deserción de los estudios. Encontró que los becarios y becarias que provienen de una ciudad fuera de Lima, cuya lengua materna es diferente al español o el quechua, que recibieron una modalidad de Beca 18 diferente a la ordinaria, en una edad más avanzada (sobre todo luego de los 20 años), como parte de una de las tres primeras cohortes de becarios o becarias, y que estudiaron carreras relacionadas con Educación, Humanidades y Artes en IES públicas, tienen mayor probabilidad de perder la beca.

De los 7074 estudiantes que perdieron la beca, el 73% lo hizo de manera forzada (70% por asuntos académicos y 3% por asuntos administrativos) y el resto lo hizo

¹³ En el Expediente Técnico de Beca 18 – Convocatoria 21, aprobado por la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 176-2020-MINEDU-VMGI-PRONABEC, se definen las siguientes modalidades: Beca para pobladores del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Beca VRAEM), Beca para licenciados del servicio militar voluntario (Beca FF.AA.), Beca para pobladores residentes en el Huallaga (Beca Huallaga), Beca para adolescentes en situación de abandono y/o tutelados por el estado (Beca Albergue), Beca para víctimas de la violencia habida en el país desde el año 1980 y/o sus familiares debidamente reconocidas y acreditadas por la entidad oficial competente (Beca Repared), Beca de formación en educación intercultural bilingüe (Beca EIB) y Beca para Comunidades Nativas y Amazónicas (Beca CNA).

voluntariamente. Resulta llamativo que, según su análisis, solo el 10% perdió la beca en el primer semestre, mientras que el 26% lo hizo durante los dos primeros semestres y el 37% restante lo hizo después de completar los cuatro semestres de estudio. Esto es interesante en tanto los estudios sobre la permanencia en la ES identifican el primer año como un período clave para evitar la deserción.

El programa ha reconocido la importancia de comprender a fondo las experiencias de sus beneficiarios y beneficiarias a través de estudios cualitativos. En ese sentido, el estudio realizado por Aramburú et al. (2015) se enfocó en analizar las motivaciones que llevan los estudiantes a no aceptar o interrumpir su participación en Beca 18. Los resultados de esta investigación destacaron que la principal dificultad para los estudiantes radicaba en el proceso de adaptación a la IES y a su nuevo entorno. Por otro lado, Cotler (2016), realizó un estudio para conocer los efectos de Beca 18 en sus beneficiarios y beneficiarias y encontró que lo más desafiante del proceso de adaptación a la ES fue la migración a Lima de los estudiantes de otras regiones. Estos estudios cualitativos han proporcionado valiosas perspectivas sobre los desafíos de los jóvenes que reciben la beca, y han servido de insumo para diseñar estrategias que los apoyen en su experiencia en la ES.

3.2. Acompañamiento a beneficiarios y beneficiarias de Pronabec.

3.2.1. Sistema de Tutoría de Pronabec (2012 – 2018).

El modelo del Sistema de Tutoría del Pronabec fue aprobado el mismo año de creación del programa, teniendo como marco temporal la gestión gubernamental que se extendía hasta 2016.¹⁴ En él, la tutoría es definida como el proceso de acompañamiento individual y grupal a los estudiantes, a cargo de los docentes de las IES. Se estableció que se realice en tres fases: 1) inicio de los estudios superiores, 2) desarrollo de los estudios superiores y 3) culminación de estudios e inserción en el mercado laboral.

Para ello, se desarrolló una malla curricular, que consideraba las áreas cognitiva, cognoscitiva, personal y preprofesional, a ser implementada en cada semestre académico. De acuerdo con este sistema, cada IES debía designar o contratar a un coordinador de tutoría, quien elaboraría un Plan de Tutoría para la entidad y se

¹⁴A través de la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 079-2012-PRONABEC-OBEC-VMGI-MED.

encargaría de la asignación de tutores. El Pronabec cubría los costos de las actividades de tutoría, transfiriéndole a la IES el presupuesto calculado, con la aprobación del responsable de la Unidad de Enlace Regional de cada región. El Área de Tutoría del programa, dependiente de la Dirección Ejecutiva, fue la encargada del monitoreo del sistema.

Los Lineamientos de Tutoría 2016-2021, aprobados en junio de 2016,¹⁵ marcaron un avance al definir con mayor precisión la estrategia de acompañamiento a los becarios y becarias del programa. Además, se introdujo por primera vez la medición del riesgo a desertar de la ES de los estudiantes, utilizando como indicador el rendimiento académico. Para los becarios y becarias nuevos, éste se calculó a partir del resultado obtenido en el Examen Nacional del Pronabec, que se tomaba en el momento de la postulación, mientras que, para los becarios y becarias continuadores, se consideró la nota obtenida en su IES en el semestre precedente.

A partir de 2016, la responsabilidad del acompañamiento a los beneficiarios y beneficiarias recae en la Oficina de Pregrado del programa, y dicho acompañamiento es implementado por tutores contratados por las IES, pero financiados por Pronabec.

3.2.2. Restructuración y reforma del Pronabec.

El Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) llevó a cabo dos evaluaciones de Beca 18 en el marco del Programa Presupuestal por Resultados (PPR) “Acceso y Permanencia de Población con Alto Rendimiento Académico a una Educación Superior de Calidad”. La primera evaluación se centró en analizar los efectos de mediano plazo de la modalidad ordinaria de la beca en la cohorte de becarios y becarias de 2013, mientras que la segunda evaluación abordó el impacto de la misma modalidad en la cohorte 2015.¹⁶

Con ambas evaluaciones se hizo evidente que Beca 18 había contribuido al acceso a la ES de los jóvenes talentosos de escasos recursos a través de la matrícula oportuna en las IES. Sin embargo, dejaron en claro que esto no era suficiente para

¹⁵Mediante la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 407-2016-MINEDU-VMGI-PRONABEC.

¹⁶ Dirección General de Presupuesto Público (2018) y Dirección General de Presupuesto Público (2019).

asegurar la permanencia en el mediano y largo plazo en la ES y su culminación exitosa.¹⁷

Si bien los resultados de las evaluaciones se presentaron en su versión final recién en 2018 y 2019 respectivamente, el alto número de pérdidas de becas, especialmente desde la convocatoria de 2015, hizo evidente la necesidad de reestructurar y reformar el programa para asegurar la permanencia y éxito en la ES de sus beneficiarios y beneficiarias.

En 2017, se aprobó un nuevo Manual de Operaciones del programa, que refleja su reestructuración.¹⁸ En él se crearon cuatro órganos de línea: la Oficina de Gestión de Becas (OBE), la Oficina de Gestión de Crédito Educativo (OCE), la Oficina del Bienestar del Beneficiario (OBBE) y la Oficina de Coordinación Nacional y Cooperación Internacional (Oconci). La OBE y la OCE se encargan del diseño y gestión de las becas y créditos educativos, respectivamente. Por su parte, la OBBE tiene la función de “realizar el seguimiento, monitoreo y acompañamiento pedagógico, socioemocional, de bienestar y de salud para la culminación de los estudios del beneficiario, y la articulación con el mercado laboral para el cumplimiento del Compromiso de Servicio al país”. Y, finalmente, la Oconci se encarga de llevar a cabo las actividades de gestión institucional en el territorio, así como de evaluarlas, y también de gestionar las relaciones con instancias internacionales.

La OBBE asume las funciones de acompañamiento a los beneficiarios y beneficiarias del programa, que inicialmente eran llevadas a cabo por el Área de Tutoría y luego por la Oficina de Becas de Pregrado. Dado que el programa tiene un diseño desconcentrado, esta oficina debe trabajar con las Unidades de Coordinación y Cooperación Regional (Uccor), establecidas en cada región del país, para brindar acompañamiento a todos los beneficiarios y beneficiarias. El gestor o especialista de

¹⁷ Estos son los resultados detallados de la evaluación de la cohorte 2013: 1) se encontraron efectos positivos en la matrícula y la matrícula oportuna (hasta 24% y 40%, respectivamente), 2) se encontraron efectos positivos en rendimiento académico y la permanencia en el corto plazo (un año), pero que se diluyen en el mediano plazo (tres años), 3) se encontraron efectos mixtos y no robustos en la continuidad: positivos en institutos y negativos en universidades, 4) no se encontró evidencia de mayor inserción laboral y condiciones laborales (empleo formal e ingresos) y 5) sí se encontró evidencia de menor subempleo y mayor afinidad laboral. En la evaluación de la cohorte 2015: 1) se encontraron efectos positivos en matrícula (32.9%) y en el inicio oportuno 37.1%) y 2) no se encontró evidencia de efectos en el rendimiento, pero sí de efectos negativos en cursos aprobados (-0.03%) y en la continuidad (-19-39%).

¹⁸ Mediante la Resolución Ministerial N.º 705-2017-MINEDU.

bienestar de la Uccor cumple un rol central en la implementación de las estrategias de bienestar diseñadas por la OBBE.

Además de la reestructuración institucional de 2017, el programa experimentó una reforma en 2018, la cual fue plasmada en el rediseño de Beca 18.¹⁹ Con ello, se buscó que los estudiantes beneficiarios fueran aquellos que, dentro de los grupos en desventaja, tuvieran mayores posibilidades de tener éxito en la ES, y no desertar de ella.

En la reforma se tomó en cuenta que los costos asociados con el proceso de postulación a las IES podían reducir las posibilidades de postular a una beca. Para abordar este tema, el proceso de selección de Beca 18 se dividió en dos partes: la preselección, que se realiza antes de que el joven haya sido aceptado en una IES, y la selección propiamente dicha, que ocurre luego de su aceptación a la IES. Se solicitó a las IES que se exoneró a los estudiantes preseleccionados el costo del examen de admisión.

Siguiendo la misma línea de facilitar el acceso a las becas y créditos educativos, en 2017 se comenzó a trabajar en el nuevo reglamento del programa para permitir, entre otras medidas, que se cubran los costos de preparación para la postulación a las IES de los jóvenes preseleccionados.

Además, el concurso para Beca 18 empezó a ser difundido oportunamente entre los estudiantes de quinto de secundaria, y se creó una plataforma digital amigable para la postulación a la beca. Esta se interrelacionó con las bases digitales que contienen los sustentos de los requisitos, como la historia de notas de los estudiantes del Sistema de Información y Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie) o el nivel socioeconómico de las familias del Sisfoh, reduciendo así los costos de la postulación y el número de errores involuntarios que podrían cometerse (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2018).

La preselección toma en cuenta el percentil académico al que el estudiante perteneció en los dos últimos años de la secundaria y los resultados del Examen

¹⁹ Véase las Bases del concurso Beca 18 – Convocatoria 2019, aprobadas a través de la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 235-MINEDU-VGMI-PRONABEC el 12 de octubre de 2018.

Nacional de Preselección (ENP) como criterios de alto rendimiento académico.²⁰ Entre la preselección y selección, los jóvenes tienen acceso a herramientas que les brindan información sobre las IES a las que postularían y las carreras que elegirían. Esto busca fortalecer el compromiso académico de los estudiantes, utilizando los términos propuestos por Tinto, lo que a su vez reduce la posibilidad de que deserten de los estudios.

Además, en el algoritmo final de la selección, se considera un mayor puntaje a las IES de mayor calidad y a las carreras con mayor retorno económico y de áreas de ciencia y tecnología priorizadas en el Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano.²¹ Con esto, se esperó que los jóvenes accedieran a IES que les brindaran mejor calidad educativa y de servicios, para asegurar su permanencia y culminación exitosa en la ES, y que eligieran carreras que les permitieran salir de la pobreza.

Así, el Pronabec adquiere un rol importante al facilitar la interacción entre la oferta educativa, representada por las IES, y la demanda de educación, representada por los estudiantes. Esta interacción a menudo se ve obstaculizada por la falta de información sobre las IES y las limitaciones económicas de los estudiantes.

Como resultado de la reestructuración y la reforma del programa, ha habido un aumento progresivo en el número de postulantes a Beca 18, así como en la elección de IES de mayor calidad y de carreras de mayor retorno. En el año 2021, se preseleccionaron 30 381 estudiantes en el concurso de Beca 18, de los que se seleccionaron a 4996. El 96.3 % de los nuevos becarios y becarias optó por una IES priorizada en función de su calidad y el 77.4 % eligió carreras con mayores retornos (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2022).

3.2.3. Nuevo modelo de acompañamiento del Pronabec (2019 – actualidad).

En marzo de 2019, la OBBE elaboró el Manual de Acompañamiento Integral para la culminación exitosa y desarrollo del talento, dirigido a los especialistas de las Uccores encargados del acompañamiento a los becarios y becarias. En este manual se presentó la metodología para implementar actividades agrupadas en un paquete

²⁰ El examen fue suspendido en los años 2020 y 2021, debido a las restricciones de aglomeraciones en el marco de la pandemia del COVID-19.

²¹ Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica (2006).

básico, dirigido a todos los estudiantes, y un paquete de riesgo, dirigido a aquellos con mayor riesgo de desertar.

Las actividades del paquete básico fueron organizadas por tres momentos: 1) adaptación, 2) permanencia y potenciación del talento y 3) soporte para el egreso. Por otro lado, el paquete de riesgo presentó pautas para: 1) el desarrollo de sesiones individuales, 2) el desarrollo de grupos de apoyo y 3) la derivación oportuna a instituciones especializadas.

En 2019, se comenzaron a implementar jornadas de inducción como parte del momento de adaptación. Desde 2020, las actividades del paquete básico se alojan en la Plataforma E-learning Aprende+ para que los becarios y becarias puedan gestionar su aprendizaje de forma asincrónica y autónoma.

De setiembre a diciembre de 2019, la OBBE llevó a cabo una intervención piloto con los 1069 becarios y becarias de las convocatorias 2018 y 2019 de Beca 18 que fueron identificados con riesgo medio y alto de desertar de los estudios o de perder la beca. Como ya se ha señalado, hasta 2018, el nivel de riesgo se calculaba únicamente en base a los datos académicos de los estudiantes. A fines de ese año, la Unidad de Estudios Sociales y Generación de Evidencias (UEGE) del programa diseñó la primera versión del Sistema de Riesgo y Atención Temprana (Sirat) utilizando diversas variables y la metodología de machine learning. Se definieron tres tipos de riesgo: académico, socioemocional y de entorno, sobre los cuales se elaboraron los paquetes de intervención específicos para cada grupo.

Entre marzo de 2020 y noviembre de 2021, como parte de los compromisos con el MEF para disminuir el nivel de deserción en la ES de los beneficiarios y beneficiarias, y mejorar su acceso al mercado laboral, la OBBE, con el apoyo de la OPP, desarrolló el Expediente Marco del Modelo de Acompañamiento de Pronabec.²² A través de una revisión exhaustiva de la literatura y un diagnóstico de la población estudiantil, se buscó comprender en profundidad las razones detrás de la deserción en la ES y la baja empleabilidad de los beneficiarios y beneficiarias, con el objetivo de proponer acciones efectivas para revertir estos procesos.

²² A través de la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 180-2020-MINEDU-VMGI-PRONABEC.

En el modelo se identifican cuatro factores de la deserción: económico, institucional, académico y personal. A partir de estos factores, se desarrollaron estrategias para abordar los tres últimos, clasificándolos en componentes. Dado que se considera que el factor económico es cubierto con el otorgamiento de becas, no es contemplado en las estrategias. Sin embargo, esta suposición podría ser inexacta, ya que no se tiene en cuenta el costo de oportunidad de estudiar, que puede afectar la decisión de permanecer en la ES.²³ Además, el modelo considera un componente adicional, la empleabilidad, en el que se diseñan estrategias para promoverla.

El Modelo de Acompañamiento, al igual que el Manual de Acompañamiento Integral, reconoce que los becarios y becarias nuevos, los continuadores y los próximos a egresar tienen necesidades distintas. Plantea que, mientras que el primer grupo necesita desarrollar habilidades para adaptarse a su nuevo entorno, el segundo requiere utilizar recursos que le permitan permanecer y vincularse con el entorno social, y el tercero desarrollar competencias de empleabilidad para su tránsito hacia el mercado laboral. Contempla, por tanto, cuatro momentos del proceso formativo de estudios del becario y becaria: el momento 0, de transición, que abarca desde la adjudicación de la beca hasta antes del inicio de estudios; el momento 1, de adaptación, correspondiente al primer año de estudios en ambos, institutos y universidades; el momento 2, de fortalecimiento y consolidación, que se refiere al segundo año de estudios para el caso de institutos y a del segundo al cuarto año para el caso de universidades; y el momento 3, de soporte para el egreso, que abarca el último año de estudios.

Para elaborar el Modelo de Acompañamiento se utilizó información agregada de los beneficiarios y beneficiarias del programa, pero no se hizo un análisis más detallado de sus características. Una de las deficiencias de la información que maneja Pronabec es que no registra la trayectoria académica del estudiante, es decir los avances en su programa curricular. Como se mencionó previamente, el ciclo del estudiante se determina por el número de semestres calendarios transcurridos desde se le otorgó la beca. Además, se considera que la pérdida de beca equivale a la deserción de los estudios.

²³ En una sección del expediente se hace referencia a las necesidades económicas de la familia, que pueden hacer que el estipendio de la beca sea compartido con ella, lo que sucedió durante la pandemia.

Para abordar esta falta de información, la OBBE diseñó un procedimiento para registrar la finalización de los estudios del becario o becaria, que fue aprobado formalmente en diciembre de 2020.²⁴ En este procedimiento, las IES deben registrar semestralmente los créditos acumulados por el becario o becaria en un aplicativo informático.

Por otro lado, a pesar de contar con estudios cualitativos sobre la situación de los becarios y becarias que ayudan a entender las causas de la deserción, como los de Aramburú et al. (2015) y Cotler (2016), aún no existe en el programa un procedimiento de recojo sistemático de información cualitativa.

Siguiendo lo indicado anteriormente, el Sistema de Tutoría formalmente vigente hasta la aprobación del Modelo de Acompañamiento consistía en sesiones de tutoría para los becarios y becarias, a cargo de tutores o tutoras contratados por la IES y financiados por el programa. En contraste con este sistema, el nuevo modelo pone énfasis en el trabajo articulado entre las IES y el Pronabec, promoviendo la cogestión de programas de acompañamiento.

En el Modelo de Acompañamiento, se promueve principalmente que los becarios y becarias hagan uso de los servicios psicopedagógicos o de fomento del bienestar ofrecidos por las IES de acuerdo con sus necesidades.²⁵ Además, se plantea el diseño conjunto entre el Pronabec y las IES de planes de prevención y acción en casos de riesgo de deserción.

Durante los años 2020 y 2021, también se desarrollaron estrategias de intervención diferenciadas de acuerdo con nivel de riesgo de deserción de los becarios y las becarias. El cálculo de dicho riesgo se basó principalmente en un instrumento de autorreporte, el cual fue validado posteriormente por los resultados de la versión mejorada del Sirat, en la que se combina la dimensión de soporte o entorno con la dimensión socioemocional en una sola dimensión.

²⁴ A través de la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 199-2020-MINEDU/VMGI-PRONABEC de diciembre de 2020. De acuerdo con lo informado por el actual director de la OBBE, este está siendo revisado y modificado.

²⁵ Hacia mayo de 2021, la OBBE contaba con información de los servicios de 182 IES a nivel nacional (111 universidades, 62 institutos y 9 escuelas superiores). De las 182 IES, 162 proveían servicios de acompañamiento, 15 IES no brindaban acompañamiento y 5 que no lo precisaron. Además, 60% brindaba servicios de acompañamiento socioemocional y académico, mientras que el 24%, solo servicios socioemocionales y el 5% solo servicios académicos (Cerrón, 2021b).

3.3. Diseño de la mentoría entre pares “Talentos en Acción”.

En marzo de 2020, debido a la pandemia provocada por el COVID-19, el Estado peruano declaró el estado de emergencia a nivel nacional, lo que llevó a las instituciones educativas, tanto de educación básica como de educación superior, a suspender sus clases y servicios de manera presencial y cambiar a un modelo de educación a distancia. Algunas instituciones estaban más preparadas que otras, y lo mismo ocurría con los estudiantes, quienes tuvieron que adaptarse a un nuevo tipo de educación.

El Pronabec tuvo que adecuar el diseño de sus becas y créditos a la nueva coyuntura creada por la pandemia.²⁶ También debió adaptar sus servicios para atender de manera remota a sus beneficiarios y beneficiarias. Durante el 2020, la OBBE concluyó la elaboración de la malla curricular del programa de acompañamiento a los becarios y becarias y el diseño del contenido de sus cursos, para alojarlos totalmente en la plataforma E-learning Aprende+. Esta resultó ser una herramienta óptima para continuar brindando acompañamiento a los beneficiarios y beneficiarias en medio de la nueva situación. Las capacitaciones y talleres, que antes se realizaban de forma presencial, se tuvieron que llevar a cabo en plataformas como Zoom o Microsoft Teams. Además, se diseñó e implementó una campaña de comunicación sobre cuidados específicos relacionados con el COVID-19, brindando información para proteger la salud de los becarios y becarias.

Asumiendo que en 2021 la brecha educativa entre los nuevos becarios y becarias, quienes culminarían su educación básica en 2020 de manera remota y en malas condiciones, y los demás estudiantes aumentaría, la OBBE diseñó una estrategia de mentoría entre pares para acompañarlos en su transición a la ES. Esta se formuló con el objetivo de “contribuir al proceso de integración, adaptación y permanencia de los becarios y becarias de Beca 18 en la vida académica y social de la ES durante el primer ciclo de los estudios de 2021” (Galicia, 2021b, p. 2). Esto refleja que la OBBE

²⁶El programa tomó las siguientes medidas: a) el rediseño de las becas convocadas antes de la declaración de la emergencia para eliminar la fase de aplicación del ENP; b) la ampliación de los plazos de postulación y aceptación de la beca; c) la entrega de una subvención para la compra de laptops a becarios y becarias en condición de pobreza o pobreza extrema y que pertenecieran a becas que no contemplaban dicho beneficio; d) eliminación de la fase de formalización de la aceptación o renuncia a la beca en todas las becas vigentes en el 2020 y e) la aprobación de una primera y segunda convocatoria de la Beca Continuidad, así como del Crédito Continuidad (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2021a, p. 7).

considera, en el sentido de Tinto (1975), que la integración del estudiante en la IES, a través de su compromiso académico y social, es central para asegurar la permanencia en la ES.

Específicamente, con la estrategia se buscó fomentar el acompañamiento entre pares, formando redes de integración y soporte. Además, se buscó potenciar las habilidades intra e interpersonales de los beneficiarios y beneficiarias, así como generar en ellos conocimientos prácticos relacionados con su inserción en las IES y fortalecer el sentido colaborativo y competencias de liderazgo de los mentores (Galicia, 2021b, p. 2).

En el Modelo de Acompañamiento del Pronabec, la mentoría entre pares se encuentra en los componentes académico y personal. El programa distingue el aspecto académico del pedagógico, lo cual se refleja en las funciones de sus oficinas. La OBE es la responsable del seguimiento y acompañamiento académico de los beneficiarios y beneficiarias, mientras que la OBBE se encarga del seguimiento pedagógico y de bienestar. Es relevante cuestionar la pertinencia de esta diferenciación, que es principalmente de carácter administrativo. De cualquier manera, la mentoría entre pares diseñada por la OBBE en el contexto de la pandemia no tuvo como objetivo brindar mentoría con contenido académico, sino más bien se centró en aspectos de índole personal, utilizando los términos del Modelo de Acompañamiento.

La opción por esta estrategia se dio fundamentalmente a dos razones: en primer lugar, se había comprobado que era eficaz en otros espacios similares; y, en segundo lugar, su implementación no implicaba gastos mayores. Esto último fue especialmente relevante, considerando que, durante la pandemia, el Pronabec aumentó el número de becas y créditos educativos, pero no se incrementaron los recursos para el acompañamiento a sus beneficiarios y beneficiarias. Por lo tanto, la mentoría entre pares se consideró una estrategia personalizada potencialmente eficiente y escalable.

El diseño de la mentoría entre pares de Pronabec se nutrió de la experiencia y lecciones aprendidas de la mentoría entre pares de las becas del Banco de Crédito del Perú (BCP)²⁷ y se inspiró en la experiencia del programa de padrinazgo de la Red

²⁷ Desde el 2012, el Banco de Crédito del Perú (BCP) ha otorgado 900 becas a nivel nacional para estudiar carreras universitarias y técnicas. El acompañamiento es uno de los tres componentes de las becas otorgadas, siendo los otros dos el financiamiento y la empleabilidad. A cada becario o becaria nueva se le

Andar. La mentoría entre pares del BCP fue diseñada con el apoyo de una especialista, a quien el Pronabec pudo contratar para diseñar la suya. El programa de la Red Andar, que acompañaba a estudiantes de la Universidad de los Andes beneficiarios y beneficiarias del programa Ser Pilo Pago en Colombia,²⁸ fue contactado por la OBBE a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Una vez que se tuvo un bosquejo de la estrategia, la OBBE solicitó retroalimentación sobre ella a la asociación de becarios y becarias del Pronabec “Compartiendo conocimiento”, que brinda clases gratuitas de reforzamiento escolar a niños y niñas en zonas rurales.²⁹

En 2020, la OBBE organizó su trabajo en cuatro coordinaciones: 1) acompañamiento, 2) empleabilidad, 3) Compromiso de Servicio al Perú y 4) gestión de la información. La coordinación de acompañamiento fue la responsable del diseño e implementación de la mentoría entre pares. Para ello, se formó un equipo ad-hoc liderado por la supervisora de procesos y equipos de bienestar del beneficiario de esta oficina. La coordinación de gestión de la información estuvo a cargo de recoger y sistematizar la información durante la implementación de la estrategia. Además, se contó con el apoyo de la OPP, la OBE, la Oconci, la Oficina de Comunicación y Relaciones Institucionales (OCRI) y de las Uccores de las regiones del piloto, quienes participaron en diferentes fases del diseño y la implementación de la estrategia.

La estrategia de mentoría entre pares, que se denominó “Talentos en Acción”, estaba planeada para ser piloteada durante el primer ciclo académico de 2021 con una muestra de becarios y becarias nuevos de Beca 18 que presentaban un alto riesgo de deserción. Se esperaba que, después de su evaluación, se pudiera expandir gradualmente, no sólo a todos los beneficiarios y beneficiarias de esta beca, sino también a los de las demás becas. Así, esta estrategia se consideró como una intervención de riesgo, pero con la expectativa de que, a mediano plazo, formará parte de la estrategia básica de acompañamiento.

asigna un mentor o mentora, que es becario o becaria del tercer año y, además, se compromete a convertirse en mentor o mentora cuando alcance este nivel.

²⁸ El programa Ser Pilo Paga cubría la totalidad del valor de la matrícula y proporcionaba un apoyo de sostenimiento semestral a estudiantes talentosos y de escasos recursos que estudian una carrera en una IES de calidad. El beneficiario o beneficiaria quedaba eximido de pagar el crédito perdonable siempre y cuando se gradúe del programa académico que estudió. Por tanto, el acompañamiento durante su vida en la ES era de suma importancia, no sólo porque implicaba el éxito personal, sino porque este determinaba si el estudiante quedaba con una deuda pendiente.

²⁹ Sobre esta iniciativa, véase Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2020b).

Se decidió llevar a cabo el piloto en las regiones donde existieran IES que ya hubieran aplicado este tipo de iniciativas: Lima, Arequipa, Junín, Loreto, La Libertad y Amazonas, asumiendo que esto facilitaría la implementación.

3.3.1. Contenido de la mentoría entre pares.

Se buscó que la mentoría entre pares se desarrollara de acuerdo con las necesidades personales del mentee. Se definieron cuatro áreas del proceso de transición a la ES: 1) personal, 2) de autocuidado, 3) académica y 4) social, y en ellas se identificaron diez temas relevantes, que serían materia de la mentoría entre pares. Se planteó que los temas se desarrollaran en sesiones virtuales, de aproximadamente 45 minutos, y que se programen según la disponibilidad de tiempo del mentor y el mentee. El equipo a cargo de la estrategia diseñó un manual para desarrollar estos temas, en el que se compartieron recursos para las sesiones.

Tabla 1

Temas propuestos a tratar en cada sesión de mentoría entre pares.

Semana	Ejes temáticos
Semana 0	Presentación del Programa
Semana 1	Presentación entre pares – creación de vínculo. Conocimiento de la IES
Semana 2	Área personal: Motivación Área de autocuidado: Buenos hábitos
Semana 3	Área académica: Gestión del tiempo Afianzar el conocimiento de IES (redes de apoyo y servicios).
Semana 4	Área académica: Estrategias de estudio Área social: Adaptación, relaciones con compañeros y profesores
Semana 5	Área académica: Estrategias para el manejo de evaluaciones Área personal: Motivación hacia la carrera
Semana 6	Área académica: Estrategias de estudio
Semana 7	Área personal: Manejo del estrés
Semana 8	Área académica: Estrategias de organización y repaso para evaluaciones finales
Semana 9	Integración de áreas: Aprendizajes logrados y preparación para el siguiente ciclo
	Cierre del Programa

Fuente: (Galicia, 2021b, p. 8)

De todos estos temas, la motivación hacia a la carrera es uno de los más importantes para evitar la deserción, ya que refuerza el compromiso académico. La

manera cómo abordarlo fue discutida ampliamente en la OBBE al momento de diseñar la mentoría entre pares. Como se ha señalado, el Pronabec fomenta la elección de carreras con un mayor retorno económico y en áreas de ciencia y tecnología. Se busca con ello que los beneficiarios y beneficiarias salgan del círculo de la pobreza y que se forme capital humano para el desarrollo del país. Sin embargo, esta orientación puede darse en conflicto con la verdadera vocación del estudiante, lo que podría debilitar su compromiso académico.³⁰ Por lo tanto, la OBBE determinó que la motivación hacia la carrera se centraría en compartir la experiencia del mentor en relación con ella.

3.3.2. Los mentores y mentees.

Inicialmente, se pensó seleccionar a los mentees del grupo de becarios y becarias nuevos que presentaran un alto nivel de riesgo de desertar, de acuerdo con el Sirat. Para obtener esta información antes del inicio de clases, era necesario aplicar la encuesta de línea de base en el momento en el que los estudiantes preseleccionados se inscribieran en la fase de selección (entre enero y febrero de 2020). En el módulo de postulación digital se desplegaría la encuesta, que constaba de 69 preguntas, la mayoría de las cuales eran de opción múltiple. Sin embargo, debido a que responder a la encuesta podría complicar el proceso de aplicación a la beca, y se deseaba evitar cualquier riesgo que pudiera obstaculizar que algún candidato postule, se decidió no incluirla en el proceso. Esto implicó que la información del nivel de riesgo no estaría disponible a tiempo para utilizarlo como criterio para seleccionar a los mentees.

De cualquier manera, todos los becarios y becarias de Beca 18, debido a sus características intrínsecas (ser pobres o pobres extremos o pertenecer a grupos vulnerables), se consideran estudiantes con riesgo de desertar de la ES. Además, si tomamos en cuenta que la cohorte 2021 de Beca 18 terminaría la educación básica de manera remota, cualquier miembro de este grupo se beneficiaría de un acompañamiento personalizado, como el ofrecido por la mentoría entre pares. Por ello, como segunda opción, se determinó que la selección de los mentees se llevara a cabo buscando que sus características coincidieran con las de los mentores, quienes sí

³⁰ De acuerdo con la Eneesu de 2019 (Dirección General de Educación Superior Universitaria, 2021a, p. 110), poco menos de un tercio de los estudiantes de las universidades públicas encuestados elegiría otra carrera si pudiera estudiar de nuevo.

podrían ser seleccionados con anticipación al inicio de clases. Se presupuso que una mayor semejanza entre mentor y mentee aumentaría la efectividad de la estrategia.

3.3.2.1. Mentores o talentos guías.

Inicialmente, se propuso que los mentores, llamados “talentos guías”, fueran también beneficiarios y beneficiarias de Beca 18. Posteriormente, se optó por aprovechar las competencias y habilidades de los nuevos beneficiarios y beneficiarias de las becas de permanencia, es decir aquellas destinadas a los jóvenes que ya se encuentran estudiando en IES. Si bien estos comparten con los beneficiarios y beneficiarias de Beca 18 la insuficiencia de recursos, se asume que no tienen grandes desafíos académicos al ya estar inmersos en la ES. Así, podrían estar en una mejor posición para acompañar a sus compañeros y compañeras. Además, siguiendo una sugerencia de la OBE, se extendió la convocatoria para ser mentores a los becarios y becarias de la Beca de Excelencia Académica para Hijos de Docentes y de la Beca Mi Vocación de Maestro, en tanto se consideró que estos tendrían afinidad con la estrategia.

El primer criterio para ser seleccionado como talento guía era estar cursando, en el caso de los estudios universitarios, al menos el quinto ciclo y como máximo el séptimo ciclo; mientras que en estudios técnicos se requería cursar el tercer o cuarto ciclo. Además, los talentos guías debían cumplir con los siguientes criterios que serían identificados en una encuesta:

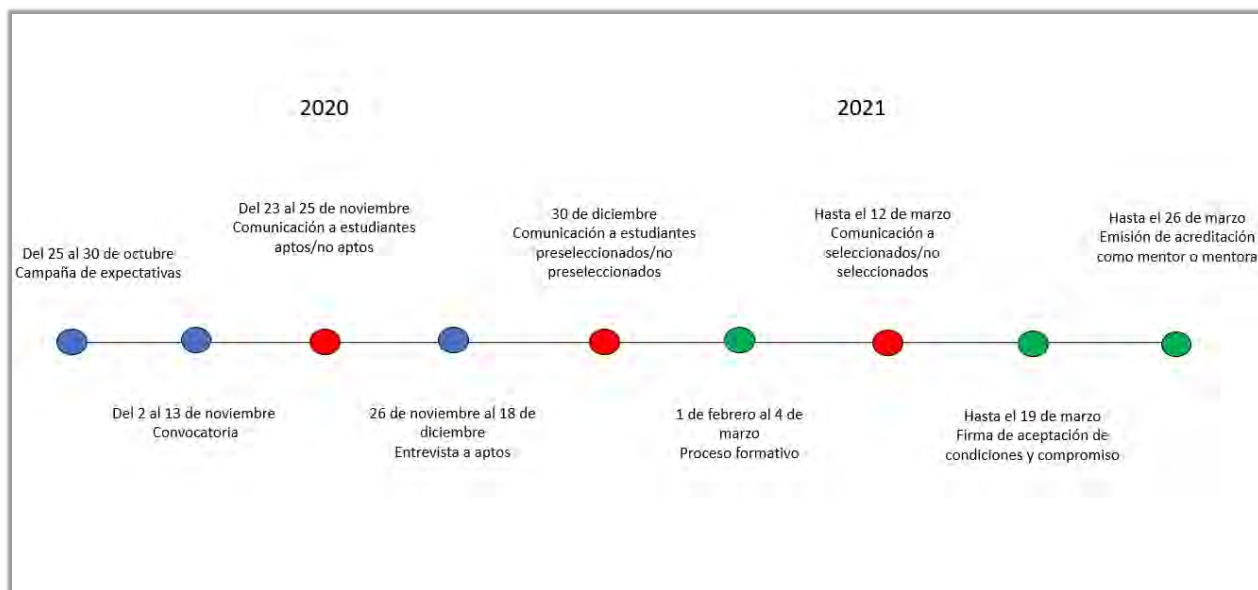
- Tener entre 18 y 25 años.
- No tener carga laboral y, de preferencia, no tener responsabilidades familiares.
- Contar con acceso a internet y disponer de plataformas para asegurar el desarrollo de las sesiones.
- Estar ubicado en los niveles medio o superior en las subáreas académica, personal e interpersonal dentro del área de habilidades para la adaptación en la ES de la encuesta.
- Mostrar disposición media o alta hacia la mentoría, afirmando la participación voluntaria en el programa, y aceptando recibir capacitación para ejercer como mentor o mentora.

- Estar ubicado en los niveles medio o superior en el sentido de pertenencia y orgullo a la IES y al Pronabec, la retribución al Estado y el conocimiento de funcionamiento y servicios de apoyo de su IES, en relación con el área de conocimiento e identificación con la IES de la encuesta.

El siguiente gráfico muestra los pasos para la selección y acreditación del primer grupo de mentores:

Gráfico 4

Línea de tiempo para la selección y acreditación de mentores.



Fuente: Galicia, 2020a.

Motivación para ser talento guía.

Ser mentor no conlleva costos directos para el estudiante, pero sí implica costos de oportunidad. Por lo tanto, parte del diseño de la estrategia debía considerar qué tipo de recompensa ofrecer a los estudiantes a cambio de su tiempo para cumplir su rol como mentores. En un principio, se contempló que esta tarea fuera parte del cumplimiento de su Compromiso de Servicio al Perú (CSP). Según la Ley de creación del Pronabec, todos sus beneficiarios y beneficiarias, al concluir sus estudios, tienen la obligación de retribuir lo invertido en ellos trabajando por el Perú.

En el 2020 se definieron las acciones con las que se puede cumplir el CSP: 1) servicios en entidades en el sector público en general; 2) servicios en entidades del sector público y privado del ámbito educativo tales como universidades, institutos o

escuelas de educación superior, públicas o privadas; 3) servicios en entidades del sector privado; 4) actividades independientes relativas al voluntariado y el emprendimiento y 5) otras formas o modalidades de apoyo al Pronabec y a sus beneficiarios y beneficiarias, tales como tutorías o asesorías autorizadas.³¹

La OBBE propuso que, debido a la emergencia, se considerara la participación como talento guía como una actividad válida para cumplir con el CSP. Sin embargo, se recibió la opinión de la Oficina de Asesoría Jurídica del programa en contra de esta propuesta, ya que los mentores aún no habían terminado sus estudios.

Así es que se tuvo que promover la participación de los becarios y becarias como mentores sin un incentivo tangible, pero enfatizando los beneficios de esta experiencia: 1) brindar apoyo a estudiantes como ellos, que experimentaron un proceso de transición a la ES retador, 2) formar una comunidad de mentores, y 3) tener una marca de distinción como tales.

Sobre la convocatoria a los mentores.

Con el apoyo de la OCRI, se diseñó una campaña de comunicación para convocar a los becarios y becarias interesados en ser mentores, la cual fue reforzada por los especialistas de los Uccor en cada región del piloto. El grupo de estudiantes que podía cumplir este rol fue de 16 093. Producto de la campaña comunicacional y la convocatoria dirigida a ellos, se inscribieron 1836 estudiantes como candidatos a talentos guías, superando las expectativas de la OBBE. De estos, 865 cumplían los requisitos generales para serlo y fueron entrevistados por 39 profesionales del programa, de los cuales 30 pertenecían a la OBBE y nueve a otras oficinas.³² Tras las entrevistas, 380 estudiantes fueron preseleccionados y se les extendió una invitación a participar en la etapa formativa.

Estas fueron las características de los estudiantes preseleccionados (Cerrón, 2020):

- 270 (71.1%) estudiaban en Lima, 47 (12.4%) en Arequipa, 38 (10.0%) en Junín, 18 (4.7%) en Loreto, 5 (1.3%) en La Libertad y 2 (0.5%) en Amazonas.
- 337 (88.9%) pertenecían a universidades y 42 (11.1%) a institutos.

³¹ A través de la Resolución Directoral Ejecutiva N.º 168-2020-Minedu/VMGI-Pronabec.

³² Se elaboró una rúbrica que medía lo siguiente: 1) Motivación de logro, 2) Integridad 3) Vocación de servicio, 4) Autoconcepto y 5) Solución de problemas.

- 280 (73.7%) eran de instituciones privadas y 100 (26.3%) a instituciones públicas.
- 256 (67.4%) eran receptores de la Beca Continuidad, 75 (19.7%) de la Beca Permanencia, 38 (10.0%) de Beca 18, 8 (2.1%) de la Beca de Excelencia Académica para Hijos de Docentes y, finalmente, y 3 (0.8%) de la Beca Mi Vocación de Maestro.
- 253 (66.6%) eran mujeres y 127 (33.4%) hombres.

Dos aspectos sobresalen. El primero es la cantidad de mujeres que postularon a ser talentos guía y que fueron preseleccionadas. En los últimos años, la proporción de mujeres que accede a las becas del programa ha aumentado, llegando a superar a la de los hombres. En 2021, el 66% de beneficiarias de Pronabec fue mujer, un porcentaje similar al de las becarias preseleccionadas como mentoras en 2021 (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2022).

El segundo aspecto es que la mayoría de los estudiantes preseleccionados proviene de la Beca Continuidad, quienes podrían tener un menor nivel de vulnerabilidad en comparación con los demás becarios y becarias. No se consideró como un problema que los mentores tuvieran una beca diferente a Beca 18, aunque se tuvo en cuenta que, en estos casos, los mentees no llegarían a recibir orientación de sus mentores sobre los procesos administrativos de Beca 18.

Sobre la capacitación a los mentores.

La selección final de los mentores se llevó a cabo durante el proceso formativo de los preseleccionados, el cual se implementó en aproximadamente 20 horas. Durante la formación, se promovieron habilidades a través de tres módulos, cada uno con tres o cuatro sesiones, que se enumeran en la Tabla 2. El grupo de estudiantes preseleccionados se dividió en 17 grupos, y a cada uno de estos se le asignó un “dúo formativo” conformado por un especialista de la OBBE y un especialista de la Uccor. Los dúos formativos fueron capacitados para formar a los candidatos a mentores por el equipo de la OBBE a cargo de la estrategia.

Tabla 2

Sesiones de capacitación de los estudiantes preseleccionados como mentores.

MÓDULO 1: INFORMACIÓN DEL PROGRAMA		
Sesión	Duración	Temática
Sesión 1	1 hora	Presentación del Programa Talentos en Acción - Mentoría entre pares
Sesión 2	90 min.	La mentoría entre pares y secuencia de reuniones.
Sesión 3	2 horas	Rol del Talento Guía
MÓDULO 2: HABILIDADES DEL Talento Guía		
Sesión 4	90 min.	Liderazgo personal
Sesión 5	90 min.	Empatía y comunicación asertiva
Sesión 6	90 min.	Resolución de conflictos
MÓDULO 3: DESARROLLO DE REUNIONES DE MENTORÍA ENTRE PARES		
Sesión 7	2 horas	Necesidades de los Talentos ingresantes
Sesión 8	2 horas	Motivación académica y social Gestión del tiempo
Sesión 9	2 horas	Estrategias de estudio Preparación para evaluaciones
Sesión 10	2 horas	Manejo del estrés académico Toma de decisiones

Fuente: Galicia, 2020b, p. 8.

La estrategia de mentoría entre pares, si bien se diseña con el objetivo principal de proporcionar a los mentees insumos para adaptarse e integrarse a las IES, también brinda a los mentores habilidades que les serán útiles después de cumplir su rol como tales.

En esta etapa formativa se seleccionaron a 287 estudiantes como mentores. Estos se dividieron en tres grupos, cada uno de los cuales fue monitoreado por un especialista contratado por la OBBE, a través de órdenes de servicios.

Estas fueron las características principales de los mentores seleccionados:³³

- 206 (71.8%) estudiaban en Lima, 34 (11.8%) en Arequipa, 32 (11.1%) en Junín, 11 (3.8%) en Loreto y 4 (1.4%) en La Libertad. No se seleccionaron a los dos becarios de Amazonas como mentores.
- 256 (89.2%) pertenecían a universidades y 31 (10.8%) a institutos.
- 212 (73.9%) estaban en instituciones privadas y 75 (26.1%) en instituciones públicas.
- 193 (67.2%) eran de la Beca Continuidad, 57 (19.9%) de la Beca Permanencia, el 26 (9.1%) de Beca 18, 8 (2.8%) de la Beca de Excelencia Académica para Hijos de Docentes y finalmente el 3 (1.0%) de la Beca Mi Vocación de Maestro.
- 200 (69.7%) eran mujeres y 87 (30.3%) eran hombres.

De los rasgos presentados, únicamente el género fue aquel cuyas proporciones variaron en relación con las características de los estudiantes preseleccionados como mentores. El grupo de las seleccionadas fue casi 4% mayor que el grupo de las preseleccionadas. Así, un mayor número de mujeres que de hombres fue apto para el rol de mentoría después del proceso de capacitación. Las proporciones de las demás características se mantienen para los seleccionados y preseleccionados.

3.3.2.2. Los mentees.

Las bases del concurso de Beca 18 de 2021 aprobadas en noviembre de 2020,³⁴ señalaban que la postulación de los estudiantes preseleccionados culminaba el 1 de marzo de 2021, cuando debían ya haber sido aceptados en una IES. Sin embargo, en el contexto de la pandemia y el estado de emergencia, ese año las IES continuaban adaptándose a la educación virtual. Esto provocó que sus calendarios académicos variaran en relación con los de los años anteriores y, en algunos casos, se modificaran con poco tiempo de aviso.

Es por ello que, a fines de febrero de 2021, el Pronabec decidió que se llevarían a cabo dos procesos de postulación para el mismo concurso. El primero culminaría el 1 de marzo, y el segundo se llevaría a cabo entre el 23 de marzo y el 30 de abril, con la

³³ Fuente: Matriz de Seguimiento de la primera fase de la mentoría entre pares.

³⁴ Mediante Resolución Directoral Ejecutiva N.º 176-MINEDU-VMGI-PRONABEC.

expectativa de que la mayoría de las IES culmine su proceso de selección para esta fecha. El 40% de las becas se otorgaría en el primer momento y el 60% restante en el segundo período (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, 2021b)

Este cambio, que se decidió cuando ya se había preseleccionado a los mentores, afectó el diseño de la estrategia de mentoría entre pares. El 2021 sería un año en el que la mayoría de los becarios y becarias empezaría sus estudios en el segundo semestre académico. Por ello, se optó por ampliar la etapa piloto de la estrategia a lo largo de todo el año, dividiéndola en dos fases correspondientes a los semestres. Adicionalmente, el universo de potenciales mentees de la primera fase se vería reducido, lo que complicaría el emparejamiento entre mentor y mentee con características similares.

Como ya se señaló, debido a la falta de información oportuna, se abandonó la idea de seleccionar a los mentees según su nivel de riesgo de deserción. En su lugar, se propuso la opción de seleccionar a los mentees para que sus características calzarán con la de los mentores elegidos, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Pertenecer a la misma IES.
- Estudiar la misma carrera.
- El mentor será mayor que el mentee.
- Ser del mismo sexo.
- Tener de la misma lengua materna.
- Ser de la misma región de procedencia.

Una vez que se adjudicaron las becas, se procedió a seleccionar al primer grupo de mentees, conformado por 287 estudiantes de todas las modalidades de Beca 18 que iniciaban estudios en el periodo 2021-I. A los seleccionados se les extendió una invitación vía correo electrónico para participar en Talentos en Acción, indicando que su participación sería voluntaria. La naturaleza voluntaria de la participación en la mentoría entre pares buscó fortalecer la autonomía de los becarios y becarias.

Elegir a un becario o becaria como mentee basándose en su disposición a participar en la iniciativa tiene otras ventajas. En primer lugar, brinda atención personalizada a los estudiantes que identifican su propio riesgo de deserción y la necesidad de ser acompañados en su proceso de transición a la ES. Además, al

manifestar su disposición a participar, los mentees refuerzan su compromiso con la iniciativa, lo que resulta crucial para su buen desarrollo. No obstante, esta elección también presenta la desventaja de estar dejando de atender a aquellos estudiantes que, a pesar de tener un alto riesgo de desertar, no son conscientes de ello, lo que puede agravar su situación. Tampoco se atiende a aquellos estudiantes que, si bien son conscientes del riesgo que corren de desertar, se sienten abrumados por participar en iniciativas como esta, empeorando su situación.

Aquellos estudiantes que fueron seleccionados y que optaron por no participar fueron sustituidos por estudiantes con similares características. En las siguientes tablas se muestran los aspectos principales del grupo final de seleccionados.

Tabla 3

Mentees de la primera fase, por año de egreso de la educación básica.

Año de egreso de la EB	Cantidad	Porcentaje
2014	1	0.35%
2015	5	1.74%
2016	6	2.09%
2017	13	4.53%
2018	29	10.10%
2019	97	33.80%
2020	136	47.39%
	287	100.00%

Fuente: Galicia (2021c, p. 2).

Tabla 4

Mentees de la primera fase, según la modalidad de Beca 18 que recibieron.

Modalidad	Cantidad	Porcentaje
Beca 18 Ordinaria	163	56.8%
Beca 18 Repared	56	19.5%
Beca 18 CNA	25	8.7%
Beca 18 Albergue	19	6.6%
Beca 18 Vraem	9	3.1%
Beca 18 FFAA	7	2.4%
Beca 18 Huallaga	7	2.4%
Beca 18 EIB	1	0.3%
	287	100.0%

Fuente: Galicia (2021c, p. 2).

Tabla 5
Mentees de la primera fase, por región de estudios.

Región de estudios	Cantidad	Porcentaje
Lima	246	85.7%
Arequipa	12	4.2%
La Libertad	8	2.8%
Loreto	8	2.8%
Amazonas*	6	2.1%
Junín	6	2.1%
Cusco*	1	0.3%
	287	100.0%

Fuente: Galicia (2021c).

Tabla 6
Mentees de la primera fase, según si estudian en una región diferente a la de la su procedencia.

Región de estudios	Cantidad	Porcentaje
Estudian en una región diferente a la de procedencia	177	61.67%
Estudian en la misma región de procedencia	110	38.33%
	287	100.00%

Fuente: Galicia (2021c, p. 2).

Debido a la disminución del grupo de becarios y becarias que comenzaban los estudios en el primer semestre, en la primera fase de la mentoría entre pares, la selección de mentees no se limitó únicamente a aquellos que habían terminado la educación básica en 2020, ni a los que provenían exclusivamente de las mismas regiones de los mentores. Además, no fue posible asegurar que todas las parejas de mentores y mentees compartieran las mismas características, siendo necesario priorizar unas sobre otras.

Tabla 7

Criterios de emparejamiento entre mentores y mentees de la primera fase.

Criterio de emparejamiento	Cantidad	Porcentaje
Misma IES y misma carrera	54	18.82%
Misma IES y diferente carrera	47	16.38%
Diferente IES y misma carrera	118	41.11%
Diferente IES y carrera	68	23.69%
	287	100.00%

Fuente: Galicia (2021c, p. 2).

Se consideró que el criterio más importante para el emparejamiento era pertenecer a la misma IES, ya que esto permitiría al mentee recibir orientación sobre el uso de los servicios de la institución. Por lo tanto, esta característica fue priorizada en la selección de mentees. El segundo criterio priorizado fue la coincidencia de la carrera de estudios. En los casos en los que no se lograba emparejar a un mentor con un mentee de la misma carrera, se optaba por elegir a un mentee con una carrera que perteneciera a la misma familia de carreras. Por ejemplo, a un mentor que estudiaba ingeniería industrial se lo podría emparejar con un mentee que estudiaba ingeniería civil. Ya que durante el 2021 la educación se desarrolló de manera completamente remota, no se consideró si los mentees tenían que migrar o no para estudiar. Cabe señalar que se formaron dos parejas en las que el mentor y el mentee eran de sexo diferente, luego de consultarles si estaban de acuerdo con esta disposición.

3.4. Implementación de la mentoría entre pares.

3.4.1. Primera fase.

La primera fase del programa de mentoría entre pares inició el 5 de abril de 2021, fecha en la cual el mentor debía establecer contacto su mentee, siguiendo un protocolo establecido. A pesar de la variedad de calendarios académicos de las IES, se decidió que la primera fase de la estrategia empezara simultáneamente para todos los pares, con el propósito de facilitar su monitoreo. Durante el primer contacto entre el mentor y el mentee, se identificó que 54 mentees comenzarían sus clases en el segundo semestre, por lo que se procedió a reemplazarlos con otros becarios y becarias. Además, cinco mentores se retiraron de la iniciativa, dos de ellos debido a ser diagnosticados con COVID-19 y los otros tres por tener una alta carga académica.

Sus mentees fueron emparejados con mentores, quienes asumieron la responsabilidad de apoyar a dos estudiantes durante toda la iniciativa.

En circunstancias regulares, es decir, con clases presenciales, finalizar el proceso de emparejamiento entre mentores y mentees en abril sería tardío para acompañar a los nuevos estudiantes que tuvieran que migrar para estudiar, durante su proceso de adaptación a las nuevas ciudades. Recordemos que, de acuerdo con los estudios cualitativos que se han realizado, la dificultad de adaptarse al nuevo lugar de estudios es de lo que más afecta a los becarios y becarias en su vida estudiantil, llegando incluso a producir la pérdida de beca.

La programación de las sesiones entre el mentor y el mentee, incluyendo los temas a tratar y las fechas, se estableció de manera personalizada según las necesidades del mentee y la disponibilidad en los horarios de ambos o ambas. Se planteó que se llevaran a cabo, como mínimo, 10 sesiones. La sesión de introducción (sesión 0 en la Tabla 1) fue dirigida por el monitor, mientras que las nueve siguientes sesiones estuvieron a cargo del talento guía. Todas ellas se llevaron a cabo virtualmente, a través de diversas plataformas, siendo Zoom la más frecuentemente utilizada.

Tal como se mencionó anteriormente, cada monitor supervisó a un grupo de mentores, manteniendo reuniones periódicas para hacer seguimiento al desarrollo de sesiones y brindar asesoría sobre el desarrollo de estas. Todas las incidencias de la implementación fueron registradas en una Matriz de Seguimiento diseñada en Excel. Además, se llevaron a cabo dos talleres de integración en los que participaron todos los mentores y mentees, con el fin de brindar retroalimentación sobre los temas tratados. Los monitores fueron los encargados de reasignar mentores o mentees en caso de deserción, siempre que fuera posible. Según lo registrado en la Matriz de Seguimiento de la primera fase, 11 mentees fueron reasignados a otros mentores a lo largo de esta etapa.

Como aparece en esta matriz, la primera fase finalizó con 267 mentores y 270 mentees activos, lo que equivale a una tasa de deserción de 7.0% y 6.6%, respectivamente. Las principales razones de la deserción entre los mentores fueron la carga académica, la falta de tiempo, y problemas de salud, tanto personales como

familiares. En cuanto los mentees, los motivos del abandono fueron, principalmente, la carga académica, la falta de tiempo y el hecho que su talento guía desertara. Cabe destacar que todos los talentos guías que culminaron la mentoría entre pares recibieron una constancia de participación.

3.4.2. Segunda fase.

El lapso entre el fin del primer semestre académico y el inicio del segundo no proporcionaba el tiempo suficiente para llevar a cabo una evaluación de la primera fase del piloto. Por eso, su segunda fase, en la que se acompañaría a los becarios y becarias que obtuvieran la beca para el segundo semestre, se implementó únicamente con modificaciones menores en relación con el diseño original.

Se consideró que era ineficiente realizar un nuevo proceso de selección de mentores para la segunda fase. En su lugar, se consultó a los mentores de la primera fase sobre su interés en participar en la continuación del programa, y un total de 191 de ellos respondieron afirmativamente. De acuerdo con lo señalado por la coordinadora de acompañamiento, los mentores que decidieron no seguir en el segundo semestre lo hicieron por su carga académica. Además, un considerable número de mentores finalizó sus estudios en el primer semestre de 2021, por lo que no pudieron continuar en este rol. Esto indica que la información sobre el semestre académico que cursaban cuando se les seleccionó no era precisa. Los mentores que manifestaron su interés en seguir participando recibieron una sesión de capacitación y retroalimentación sobre la mentoría entre pares a finales de julio.

Para la selección de mentores de la segunda fase, se optó por aquellos que habían recibido una evaluación positiva de sus mentees en la primera fase, sumando un total de 167. Finalmente, 161 de ellos confirmaron su compromiso de continuar en la segunda fase. A continuación, se muestran sus características generales:

- 104 (64.6%) estudiaban en Lima, 25 (15.5%) en Arequipa, 23 (14.3%) en Junín, 6 (3.7%) en Loreto y 3 (1.9%) en La Libertad.
- 142 (88.2%) pertenecían a universidades y 19 (11.8%) a institutos.
- 117 (72.7%) provenían de instituciones privadas y 44 (27.3%) de instituciones públicas.

- 107 (66.5%) eran de la Beca Continuidad, 36 (22.4%) de la Beca Permanencia, 13 (8.1%) de Beca 18, 4 (2.5%) de la Beca de Excelencia Académica para Hijos de Docentes y finalmente, 1 (0.6%) de la Beca Mi Vocación de Maestro.
- 110 (68.3%) eran mujeres y 51 (31.7%) eran hombres.³⁵

Los mentees de la segunda fase fueron seleccionados entre los becarios y becarias que iniciaban sus estudios en el período 2021-II a nivel nacional, buscando que sus características coincidieran, en la medida de lo posible, con las de los mentores. Para lograr esto, se consideró la carrera que iban a estudiar, la IES elegida y su sexo, abriéndose la posibilidad de elegir a mentees de regiones diferentes a las del piloto inicial.

En los casos en los que un mentor compartía características similares con más de un mentee se elegía a aquel o aquella que 1) tuviera mayores dudas sobre su carrera y 2) tuviera menos conocimiento sobre su IES, y además 3) tuviera mayor disposición a participar. Siguiendo el enfoque de Tinto, el compromiso académico está relacionado con la identificación con la carrera, y el compromiso institucional lo está con el conocimiento de las IES.

La información para realizar esta selección se obtuvo a través de la encuesta de línea de base, la cual finalmente se aplicó, de forma voluntaria, a los estudiantes que empezarían a estudiar en el segundo semestre. La encuesta se llevó a cabo a través de un formato digital entre 23 de marzo y el 12 de abril de 2021³⁶ y sus resultados preliminares estuvieron disponibles el 30 de junio de 2021.

Cabe resaltar que se llegaron a formar tres parejas de mentores y mentees de sexo diferente, después de consultar a ambas partes si estarían de acuerdo con esta disposición.

³⁵Fuente: Matriz de Seguimiento de la segunda fase de la mentoría entre pares.

³⁶ Para ello se utilizó la información de las respuestas de la encuesta de línea de base. Se priorizó a aquellos becarios y becarias que respondían “Poco” o “Nada” a estas preguntas: a) ¿Qué tan seguro me siento de estudiar esta carrera?, b) ¿Qué tan motivado me siento de estudiar la carrera?, c) ¿Qué tan seguro me siento de poder rendir académicamente en el primer ciclo?, d) ¿Conozco el funcionamiento de la IES?, e) ¿Conozco el plan de estudio de mi carrera? f) ¿Conozco si la IES cuenta con servicios de soporte al estudiante? y estar de acuerdo con esta pregunta: g) ¿Aceptaría recibir una tutoría entre pares?

Los 163 estudiantes seleccionados como mentees recibieron una invitación por correo electrónico para participar en Talentos en Acción. En la invitación se incluyó información sobre la estrategia y se adjuntó un formulario de aceptación, para asegurar su compromiso. Todos los seleccionados aceptaron la invitación, y posteriormente participaron en una reunión de presentación el 2 de agosto de 2021, que también contó con la participación de los talentos guías.

En las siguientes tablas se muestran la modalidad de Beca 18 que recibieron y su región de estudios.

Tabla 8

Mentees de la segunda fase, según la modalidad de Beca 18 que recibieron.

Modalidad	Cantidad	Porcentaje
Beca 18 Ordinaria	104	63.8%
Beca 18 Repared	17	10.4%
Beca 18 CNA	16	9.8%
Beca 18 VRAEM	9	5.5%
Beca 18 Albergue	6	3.7%
Beca 18 Huallaga	6	3.7%
Beca 18 Fuerzas Armadas	2	1.2%
No registra	3	1.8%
	163	100.0%

Fuente: Matriz de Seguimiento de la segunda fase de mentoría entre pares.

Tabla 9
Mentees de la segunda fase, por región de estudios

Región	Cantidad	Porcentaje
Lima	107	65.6%
Arequipa	15	9.2%
Junín	10	6.1%
Loreto	9	5.5%
La Libertad	3	1.8%
Lambayeque	3	1.8%
Cusco	3	1.8%
Amazonas	2	1.2%
Ayacucho	2	1.2%
San Martín	1	0.6%
Puno	1	0.6%
Tacna	1	0.6%
Ucayali	1	0.6%
Piura	1	0.6%
Pasco	1	0.6%
No registra	3	1.8%
	163	100.0%

Fuente: Matriz de Seguimiento de la segunda fase de mentoría entre pares.

La segunda fase se inició el 3 de agosto de 2021. En el transcurso del primer mes, se registró la deserción de 11 mentores y nueve mentees (Cerrón, 2021a). De acuerdo con la Matriz de Seguimiento de la segunda fase, de las parejas que llegaron a culminar la experiencia, cinco de ellas habían sido reasignadas en algún momento del proceso.

Adicionalmente a las sesiones individuales, durante la segunda fase se llevaron a cabo dos encuentros grupales, uno en octubre y otro en noviembre, donde los mentores y mentees de las mismas IES trabajaron conjuntamente. Estas reuniones tuvieron como objetivo fomentar el sentido de comunidad entre los becarios y becarias.

La segunda fase culminó el 21 de diciembre del 2021, con un total de 132 talentos guía y 133 mentees activos, es decir con una tasa de deserción de 18% y 18.4%, respectivamente, como se consigna en la Matriz de Seguimiento de la segunda fase. La matriz no registra las razones de la deserción, pero llama la atención que la tasa sea significativamente mayor que en la primera fase. Recordemos que los mentores son los mismos de la primera fase, y podría ser desafiante mantener una

actividad intensa a lo largo de todo el año. De los mentees activos, 124 completaron su novena sesión de mentoría, lo cual representa el 93.2%, mientras que los demás alcanzaron por lo menos la séptima sesión.

3.4.3. Otros actores involucrados.

Si bien las regiones seleccionadas para el piloto se eligieron por la presencia de IES que tenían experiencias de mentoría entre pares, durante la implementación de Talentos en Acción, estas instituciones no cumplieron un rol específico. Los mentores estuvieron distribuidos en diversas IES, en algunas de las cuales solo estudiaban uno o dos de ellos, y coordinar las actividades de la estrategia con cada una de ellas podría haber resultado poco efectivo. Sin embargo, la OBBE sí notificó de manera formal a las IES donde estudiaban los mentees sobre el inicio de la estrategia de mentoría entre pares.

Se tenía la expectativa de que los especialistas de las Uccor, en particular aquellos que habían sido asignados para capacitar a los mentores como parte de los dúos formativos, tuvieran una participación activa durante la implementación de la estrategia, especialmente en lo que respecta al monitoreo. Sin embargo, debido a sus responsabilidades cotidianas, no lograron disponer del tiempo necesario para hacerlo. Así, la ejecución de Talentos en Acción estuvo principalmente a cargo de la OBBE.

3.4.4. Costo de la implementación.

Como se señaló, el diseño y la implementación de la iniciativa estuvieron a cargo de un equipo compuesto por miembros de la coordinación de acompañamiento de la OBBE. Ellos asumieron las tareas relacionadas con la mentoría entre pares como parte de sus funciones, las cuales son establecidas en sus contratos bajo la modalidad de Contrato Administrativo de Servicios (CAS), financiados por el presupuesto anual de la OBBE.

Además, se recibió apoyo de otras oficinas del programa en el marco de sus propias funciones: la OCRI tuvo a cargo la campaña comunicacional para fomentar la participación de los becarios y becarias y difundir la experiencia; la OPP se encargó de la evaluación de la iniciativa; y la OBE y Oconci estuvieron involucradas en la selección de los mentees.

Para el diseño de la iniciativa, se contrató a una especialista a través del rubro de servicios diversos, lo que constituyó el costo hundido de la estrategia. El diseño inicial irá modificándose en las versiones posteriores de la mentoría entre pares, y será responsabilidad de los especialistas de la OBBE llevar a cabo estos cambios como parte de sus tareas regulares.

Un gasto adicional para la implementación de la iniciativa fue la contratación de los tres especialistas para el monitoreo por todo un año. Dado que no eran personal contratado bajo modalidad de CAS, sus funciones eran específicas y no a tiempo completo. Considerando estos gastos adicionales, el costo para la OBBE de la mentoría entre pares en 2021 por beneficiario o beneficiaria fue de aproximadamente S/.400.³⁷

En las futuras versiones de la iniciativa, seguirá siendo necesario contar con los servicios de los especialistas para su monitoreo. Si se incrementa el número de beneficiarios y beneficiarias, será necesario aumentar también el número de especialistas a ser contratados. Además, sería recomendable que se contrate a expertos en evaluación para llevar a cabo una evaluación de impacto una vez que la primera cohorte de mentees haya completado su período de estudios.

3.6 Evaluación de la mentoría entre pares.

3.6.1. Evaluación del proceso de implementación.

El diseño e implementación de la estrategia de la mentoría entre pares fueron incorporados en el Plan de Gestión Institucional del Pronabec (denominado NUNA) para los años 2020 y 2021. El progreso de las actividades de los planes, destinadas a alcanzar hitos establecidos, era monitoreado mensualmente por la Unidad de Planeamiento y Evaluación de la Gestión (UPEG) de la OPP. Durante estos años, se logró cumplir a tiempo cada uno de sus hitos.

Por otro lado, mensualmente la coordinación de acompañamiento de la OBBE elaboraba un informe sobre sus actividades, para seguir el desempeño de la dirección, que era remitido a la Oficina de Gestión de Talento del programa. Desde agosto de 2020, dicho informe incorporó una sección destinada a reportar los avances del diseño e implementación de la mentoría entre pares.

³⁷ Fuente: Seguimiento de la asignación presupuestaria de la OBBE para el 2020 y 2021.

Los monitores de Talentos en Acción realizaban un seguimiento semanal del progreso de las sesiones y registraban las incidencias en la Matriz de Seguimiento, como se ha mencionado anteriormente. Además, la dirección de la OBBE informaba sobre los avances de las sesiones de manera semanal al director ejecutivo del Pronabec, ya que esta iniciativa era considerada prioritaria para la oficina.

Al final de la segunda fase, la OBBE junto con la OPP elaboraron una encuesta para evaluar la implementación de la estrategia, la cual fue respondida por los mentees de manera voluntaria. De los 91 mentees que participaron en la encuesta, el 75.9% indicó haber tenido dificultad con el acceso a Internet por lo menos alguna vez, y un 73.6% señaló haber tenido dificultad para programar los horarios de las sesiones al menos en alguna ocasión. Sin embargo, solo el 5.5% de mentees afirmó haber tenido dificultades frecuentes en el acceso a internet, mientras que el 4.4% reportó dificultades frecuentes para programar los horarios de las sesiones. Estos resultados indican que no hay alertas significativas sobre riesgos para la implementación operativa de la estrategia de manera virtual.

Tabla 10

Dificultades percibidas por los estudiantes: acceso a Internet y programación de horarios de sesiones.

Frecuencia	Dificultad de acceso y conexión a Internet		Dificultad para programar los horarios de las sesiones	
Siempre	0	0.0%	3	3.3%
Muchas veces	5	5.5%	4	4.4%
Siempre	26	28.6%	16	17.6%
Muchas veces	38	41.8%	44	48.4%
Nunca	22	24.2%	24	26.4%
	91	100.0%	91	100.0%

Fuente: Galicia (2021b, p. 10).

De acuerdo con la Eneesu (Dirección General de Educación Superior Universitaria, 2021a, p. 7), siete de cada diez estudiantes de ES cuentan con acceso a Internet en su hogar, principalmente a través de celulares y laptops. Es importante destacar que la postulación a cualquier beca de Pronabec se realiza de manera electrónica, a través de la plataforma virtual, lo que indica que los becarios y becarias

poseen cierto nivel de acceso a Internet. Además, durante el año 2021, las clases se llevaron a cabo exclusivamente de manera virtual.

No obstante, es fundamental considerar que la calidad de la conexión a Internet puede variar y afectar el desempeño de los estudiantes. Esta variable debe ser tomada en cuenta en el diseño de las estrategias de acompañamiento que se desarrollen en entornos virtuales, ya sea de manera total o parcial.³⁸

También al final de la segunda fase de la mentoría entre pares, a través de grupos focales, se obtuvieron las siguientes impresiones y sugerencias de los mentores con respecto a la implementación de la estrategia (Galicia, 2021b):

Sobre la selección de los mentees:

Los mentores señalaron que es necesario verificar si los becarios y becarias que serían mentees poseen un auténtico interés en recibir el apoyo de un talento guía, con el propósito de fomentar el compromiso con el programa y sus sesiones. Como ya se ha mencionado, uno de los criterios que se emplearon para elegir a los mentees fue su disposición a participar en la iniciativa, para así garantizar su compromiso con la ella y promover su autonomía.

Sobre el emparejamiento de los mentores y mentees:

Los mentores identificaron como fundamental que los mentees provengan de la misma IES y, de ser posible, de la misma carrera que el talento guía. En el 2021, la selección de mentores se llevó a cabo antes que la de los mentees. Adicionalmente, debido a que los becarios y becarias nuevos fueron seleccionados en dos momentos distintos, se limitó el grupo de potenciales mentees durante el primer semestre. Esto generó dificultades para que lograr que los mentees compartieran características con los mentores seleccionados.

De este modo, como se muestra en la Tabla 7, algunas parejas estaban conformadas por mentores y mentees de las mismas IES y carreras, mientras que otras por mentores y mentees que compartían solo una de estas características o ninguna de

³⁸ De acuerdo con el Manual de Clasificación y Definiciones del Estado, Condición y Situación del postulante, no becario/a y becario/a, aprobado mediante Resolución Directoral Ejecutiva N.º 227-2021-MINEDU/VMGI-PRONABEC, la OBBE tiene la responsabilidad de identificar, a solicitud de las Uccor, cuando un becario o becaria presenta una situación de riesgo alto. Se entiende esta como aquella producida por factores internos o externos que repercuten en su normal desenvolvimiento académico para que se proceda con la suspensión temporal de la beca. Aún falta detallar cuáles son estos factores de riesgo, que también podrían abarcar a la infraestructura y el entorno físico del becario y becaria.

ellas. La ventaja que surgió de esta situación fue la identificación del criterio más importante para el emparejamiento, que resultó ser la pertenencia a la misma IES.

Sobre la implementación de la estrategia:

Los mentores señalaron la necesidad de tener acceso a información detallada sobre las características de los mentees. Esta es otra razón que respalda la idea de llevar a cabo la encuesta de línea de base durante la primera fase de la postulación a la beca. Como ya se ha mencionado, el análisis de la información recopilada no es automático y está disponible cuando las clases ya han avanzado, lo que impide que sea un insumo para el diseño de intervenciones.

Los mentores también sugirieron que, en caso de no pertenecer a la misma IES que el mentee, deberían tener acceso a información sobre la IES del mentee. La diversidad de las IES a las que asisten los becarios y becarias representa un desafío no solo para la mentoría entre pares, sino también para el acompañamiento general. Obtener información sobre los servicios que brindan las IES significó un gran esfuerzo para la OBBE, y se necesitaría contar con el respaldo de la Dirección Ejecutiva del programa para hacer que este proceso sea más fructífero.

Adicionalmente, los mentores recomendaron que se les proporcione un mayor conjunto de materiales de apoyo para llevar a cabo las sesiones. Aunque se busca que las sesiones sean libres y flexibles, esta sugerencia resalta la necesidad de contar con más recursos que respalden su realización. Junto con los materiales, es crucial brindar capacitación sobre cómo utilizarlos de manera efectiva, para cumplir con los objetivos de la mentoría entre pares.

Por último, los mentores sugirieron tener más espacios de interacción grupal para conocerse mejor entre sí. Esto no solo sería beneficioso para el acompañamiento de los mentees, sino que también contribuiría al fortalecimiento de las capacidades de los mentores y al desarrollo capital humano con el que cuenta el programa.

3.6.2. Evaluación de resultados.

Al final de la primera fase de Talentos en Acción, se aplicó una encuesta a los mentees con el propósito principal de evaluar si los temas que se trataron en la mentoría entre pares fueron adecuados. Estos fueron los resultados principales (Galicia, 2021a, p. 9):

- El 97.4% señaló que la mentoría les ayudó en su proceso de adaptación.
- El 94% indicó que la mentoría les ayudó en conocer más sobre los servicios de las IES.
- Un 95.8% mencionó que la mentoría les ayudó a organizar mejor su tiempo
- Un 97.3% señaló que la mentoría los/las ha contribuido a su desarrollo personal.

La valoración que tuvieron los mentees sobre esta primera fase se utilizó como indicador del rendimiento de los mentores y se usó para seleccionar a quienes participarían en el papel de mentores en la segunda fase.

En particular, los mentees resaltaron que la mayor contribución de la mentoría entre pares fue la motivación con respecto a su carrera. Además, entre todos los temas abordados, este fue el que generó una mayor satisfacción en los mentees.

3.6.3. Evaluación de impacto.

Existen desafíos para medir el impacto de las estrategias de tutoría debido a la dificultad de establecer grupos de control y grupos de intervención en diseños experimentales. La participación en estas estrategias suele ser voluntaria, lo que puede introducir sesgos, y es éticamente complejo tener un grupo de control que necesite la intervención, pero no la reciba (Colver and Fry, 2016: p. 17).

En el caso de Talentos en Acción, a pesar de que la participación fue voluntaria, el número de becarios y becarias que declinaron la invitación a participar en la iniciativa fue bajo, así es que se esperaba que una evaluación de impacto no se vea afectada por un sesgo de selección en el grupo de intervención. Además, dado que la mentoría entre pares se implementó como una iniciativa piloto en un pequeño porcentaje de los nuevos becarios y becarias de Beca 18 (6%), existe una amplia población de la cual elegir al grupo de control y no habría implicancias éticas en ello.

Dentro del Modelo de Acompañamiento, la estrategia de mentoría entre pares tiene como finalidad disminuir la tasa de deserción de los becarios y becarias en la ES. En tanto esta experiencia específica surgió en la coyuntura de la crisis del COVID-19 para apoyar a los estudiantes que terminaron la educación básica de manera remota en su transición a la ES, su impacto debe evaluarse a la luz del éxito de este proceso. Siguiendo el marco teórico de Tinto que analiza las causas de la deserción, se espera

que la mentoría entre pares contribuya a la integración de los nuevos becarios y becarias en el sistema de ES, lo que al largo plazo disminuiría el nivel de deserción.

3.7. Propuesta de mentoría entre pares para 2022.

Basándose en las lecciones aprendidas en 2021, la OBBE elaboró una versión revisada de la estrategia de mentoría entre pares para 2022, ampliando su alcance a 600 becarios y becarias. La selección de los mentores continuaría consistiendo en un proceso de capacitación, que se llevaría a cabo de manera asincrónica a través de la plataforma E-Learning Aprende+ y mediante talleres de capacitación sincrónica. Se buscaría que el mentor y el mentee provengan obligatoriamente de la misma IES y, de ser posible, de la misma sede de estudio.

Las sesiones entre el mentor y el mentee, que además serían presenciales, no seguirían un formato expositivo, sino serían más libres. Se mantendría la contratación de especialistas para el monitoreo de la ejecución de las sesiones y se planteó contar con el apoyo de mentores guías, becarios y becarias del Pronabec que hubieran finalizado sus estudios superiores hace menos de un año al momento de la postulación (Oficina de Bienestar del Beneficiario, 2021).

La opinión y percepción de los mentores fueron fundamentales en el diseño de la estrategia de 2022. No obstante, queda pendiente profundizar en los cambios que se buscan generar en los mentores a partir de evaluar la contribución de la mentoría en sus habilidades.

4. Conclusiones.

En el Perú, al igual que en otros países de América Latina, se ha ampliado el nivel de acceso a la ES, aunque esta mejora ha sido desigual entre los grupos socioeconómicos. No obstante, el incremento de la matrícula en las IES no ha conducido a una democratización completa de la educación terciaria, ni ha garantizado la permanencia de los estudiantes en sus programas de estudio.

Gradualmente, a medida que la población estudiantil se ha ampliado y diversificado, las IES se han visto en la necesidad de adaptar sus servicios, incorporando en ellos enfoques de acompañamiento personalizado a los estudiantes para asegurar su éxito académico. En el Perú, el Minedu ha enfatizado la importancia de este tipo de estrategias en la PNESTP.

En su primera etapa, el Pronabec se centró principalmente en facilitar el acceso a la ES de su población objetivo: jóvenes talentosos en situación vulnerable con alto rendimiento académico. Aunque aún existe un alto porcentaje de esta población sin atender, el programa ha desempeñado un papel fundamental en incrementar la cantidad de estudiantes que se matriculan oportunamente en las IES. Con el tiempo, el programa ha evolucionado y, a partir de 2017, ha puesto mayor énfasis en garantizar la permanencia de sus beneficiarios y beneficiarias en las IES y la culminación exitosa de sus programas de estudios.

El programa parte del supuesto de que el acompañamiento a los estudiantes, considerando sus características personales, contribuirá a su buen rendimiento en la ES y disminuirá la tasa de deserción. Este enfoque se refleja en el Modelo de Acompañamiento a los becarios y becarias de pregrado, elaborado por la OBBE. La relación causal entre el acompañamiento y el buen rendimiento de los estudiantes aún no ha sido suficientemente explorada empíricamente. Sin embargo, las consideraciones del programa sugieren que el acompañamiento debería fomentar una mejor integración más sólida de los estudiantes, tanto en términos académicos como sociales, en las IES. Este aspecto podría ser un factor clave que influye en su rendimiento, una idea que se alinea con los planteamientos presentadas por Tinto (1975) sobre la importancia de la integración para el éxito estudiantil.

Una de las estrategias del componente personal del Modelo de Acompañamiento es la mentoría entre pares para brindar acompañamiento personalizado a los estudiantes. En el año 2020, en el contexto de la emergencia producida por la pandemia del COVID-19, la OBBE diseñó e implementó una intervención piloto dirigida a los nuevos beneficiarios y beneficiarias de Beca 18 en su transición a la ES. La flexibilidad de la estrategia permitió adaptarse a la situación inestable del año 2021 como, por ejemplo, adecuarse a la modificación del diseño de esta beca, en respuesta a los cambios en los calendarios académicos de las IES.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes acompañados en su primera fase indican que esta estrategia ha sido beneficiosa para su adaptación a las IES. La literatura e investigación han mostrado que el primer año de la universidad es crítico para asegurar la permanencia de los estudiantes en la ES. Si bien el análisis cuantitativo de Salazar arroja que la pérdida de Beca 18 ocurre, sobre todo, en ciclos más avanzados, sigue siendo pertinente implementar la mentoría entre pares en el primer semestre para acompañar la adaptación de los nuevos becarios y becarias a la ES.

Evaluar su efectividad en la reducción de la deserción de los becarios y becarias en la ES es crucial, y se debe llevar a cabo una evaluación su impacto una vez que se cumpla el tiempo determinado para que los estudiantes finalicen sus programas de estudio. El seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes es esencial para este propósito. El Pronabec dispone de datos administrativos de sus beneficiarios y beneficiarias pero, para hacer un seguimiento de su trayectoria, es fundamental contar con información sobre su avance académico, medido mediante indicadores como la acumulación de créditos. La pérdida de beca puede servir como un indicio de deserción, pero no la refleja de manera precisa, ya que los becarios y becarias podrían perder el beneficio de la beca y seguir estudiando con sus propios medios. El procedimiento para el registro de finalización de estudios busca cubrir este vacío, pero aún no está completamente implementado.

La mentoría entre pares buscó brindar apoyo a estudiantes que presentaban un mayor riesgo de deserción y, por lo tanto, era necesario identificarlos antes de emparejarlos con sus mentores. Lamentablemente, no se pudo contar con la

información de los nuevos becarios y becarias con la antelación necesaria para iniciar la iniciativa a tiempo. Así, se tuvo que seleccionar a los mentores antes que a los mentees.

En el proceso de emparejamiento de la primera fase, se priorizó que los mentees compartieran las características de los mentores. Esta circunstancia brinda una oportunidad para analizar qué característica es la más relevante. Según las impresiones compartidas por los propios mentores, se sugiere que lo sería pertenecer a la misma IES.

En la segunda fase de la mentoría entre pares, al disponer de información de línea de base de los nuevos becarios y becarias, se priorizó como mentees a aquellos que tuvieran mayores dudas sus carreras y menos información sobre sus IES. En la evaluación, los mentees señalaron que la mayor contribución de esta estrategia fue la motivación hacia su carrera. Esto no solo confirma la pertinencia de incluir este tema en el desarrollo de la iniciativa, sino que también nos brinda pistas acerca del modelo teórico que explica la deserción. La motivación hacia la carrera elegida es un factor que influye en el compromiso académico, usando los términos de Tinto, lo cual, a su vez, tiene efecto en la integración académica y en la probabilidad de mantenerse en la ES.

Es importante tomar en cuenta que Pronabec promueve la elección de ciertas carreras, aquellas con mayor retorno económico y que pertenecen a áreas de ciencia y tecnología, al asignarles un puntaje mayor en la selección de becarios y becarias. Esto puede provocar que algunos estudiantes opten por carreras que no necesariamente coinciden con su vocación.

En relación con su implementación, la mentoría entre pares se destaca por ser una estrategia que tiene la virtud de ser personalizada a la vez que es costo eficiente, ya que el costo adicional de implementarla representó una proporción mínima del presupuesto de la OBBE. Esto la convierte en una iniciativa escalable. Sin embargo, es importante considerar que esta experiencia específica, diseñada para el contexto particular en 2021, no puede ser replicada de manera idéntica, sino tendrá que ser adaptada al regreso a la educación presencial.

Una tarea desafiante, y que no fue necesaria en 2021, es el acompañamiento durante el proceso de migración a los estudiantes que eligen estudiar en IES fuera de

su ciudad de origen. Investigaciones anteriores destacan que la adaptación a una nueva ciudad es uno de los factores que más inciden en el éxito del estudiante. Para que este tipo de acompañamiento sea posible, la mentoría entre pares tendría que empezar antes del inicio de clases, lo que implica contar oportunamente con la información de los nuevos becarios y becarias.

La implementación de esta intervención piloto ha demostrado los beneficios de llevar a cabo estrategias de acompañamiento en el segundo semestre. Esto plantea la cuestión de si sería apropiado que todos los becarios y becarias inicien clases un período después de haber obtenido la beca. Esta extensión del momento 0, de transición, brindaría más oportunidades para preparar a los becarios y becarias para su vida en la ES. También se puede considerar implementar un programa de mentoría entre pares con todos los estudiantes preseleccionados, antes de recibir la beca, ya que el nuevo reglamento del programa permite financiar actividades de preparación para el inicio de sus estudios. Este acompañamiento personalizado complementaría las actividades de orientación vocacional que se implementan actualmente.

Pronabec cuenta con una población beneficiaria altamente motivada y con sentido de responsabilidad. Esto se evidencia en que, a pesar de que no fue posible acreditar la participación de los becarios y becarias como mentores como parte del cumplimiento del CSP, se contara con un gran número de estudiantes dispuestos a asumir ese rol. El capital humano formado por los becarios y becarias del programa es abundante y puede ser aprovechado de diversas maneras para atender a su población objetivo, especialmente a aquellos con mayor riesgo de desertar de la ES.

Actualmente, Pronabec cuenta con un grupo capacitado para ser mentores, el cual irá incrementándose cada año. De esta manera, las futuras versiones de la mentoría entre pares dispondrán de más recursos humanos para su implementación. Además, la participación de los becarios y becarias como mentores ha resultado beneficiosa para ellos, ya que les ha permitido desarrollar diversas habilidades. Sin embargo, cabe señalar que el nivel de abandono de la iniciativa de los mentores fue mayor en la segunda fase en comparación con la primera. Lo que nos lleva a suponer que los mentores, quienes cumplieron el rol por los dos semestres, llevaron una carga importante, que es necesario medir.

Destaca que sean las mujeres y los beneficiarios y beneficiarias de la Beca Continuidad son los que muestran un mayor interés en asumir el rol de mentores. La presencia significativa de mujeres dispuestas a ser mentoras brinda la posibilidad de diseñar y ofrecer contenidos específicos para abordar los desafíos que las mujeres enfrentan en la ES. Aunque los beneficiarios y beneficiarias de Beca Continuidad solo la recibieron en el contexto de la pandemia, su relación con el Pronabec no culmina hasta que hayan cumplido con su CSP una vez finalicen sus estudios.

Es importante considerar que este grupo no es el más vulnerable dentro de la población beneficiaria del programa, lo que los coloca en una mejor posición para participar en iniciativas de voluntariado. Sería valioso aprovechar sus habilidades para ser mentores en los primeros años de implementación de la mentoría entre pares, ya que, en los siguientes cuatro años, ambas cohortes de estudiantes que recibieron esta beca habrán culminado sus estudios.

El hecho de que solo el 11% de mentores haya sido beneficiario de Beca 18 y que la gran mayoría de los mentees haya estado satisfecha con la experiencia sugiere que no fue necesario abordar en el contenido de las sesiones los detalles de esta beca como, por ejemplo, los trámites administrativos que implica. Sería beneficioso profundizar en este aspecto y evaluar si los mentores que fueron beneficiarios o beneficiarias de Beca 18 aportaron de manera significativa a la mentoría entre pares.

La decisión de mantener la participación, no solo como mentores sino también como mentees, como una elección voluntaria para fortalecer su autonomía como jóvenes, posiblemente ha influido en la baja tasa de abandono de la iniciativa. No obstante, este enfoque voluntario podría generar ciertos sesgos de selección. Si la mentoría entre pares sólo atendiera a los estudiantes que voluntariamente aceptan recibirla, y que además tienen un gran compromiso con ella, probablemente se estaría privilegiando a aquellos estudiantes que tienen menor riesgo de desertar y dejando de atender a algunos que tienen alto nivel de riesgo de hacerlo.

5. Recomendaciones.

5.1. Sobre la mentoría entre pares.

Debido a su costo eficiencia, tiene sentido implementar gradualmente la mentoría entre pares para que todos los beneficiarios y beneficiarias del programa accedan a ella. Sin embargo, es esencial que este plan de expansión se base en una evaluación exhaustiva de sus resultados. Esta evaluación debe ir más allá de simplemente recopilar las impresiones de los mentees y debe buscar esclarecer los mecanismos a través de los que la mentoría entre pares contribuye en la transición exitosa de los estudiantes vulnerables a la ES y a la disminución de la deserción. En la evaluación, se podría considerar los tres aspectos de la mentoría identificados por Jacobi (1991): 1) apoyo emocional o psicológico, 2) asistencia con el desarrollo en la carrera y 3) presentación de un modelo a seguir.

Sería importante recoger información de los mentores, no solamente su percepción sobre la implementación de la mentoría entre pares y el logro de sus objetivos, sino también evaluar cómo esta intervención ha contribuido al desarrollado sus habilidades. Además, dado que todos los beneficiarios y beneficiarias del programa mantienen una relación formal con él hasta el cumplimiento de su CSP, sería beneficioso aprovechar sus competencias para acompañar a los nuevos becarios y becarias.

Se recomienda diseñar la evaluación de impacto de la estrategia y, a la brevedad, definir y seleccionar al grupo de control. Al final del plazo calculado para que los becarios y becarias de la cohorte de 2021 culminen sus estudios, se podrá determinar si la mentoría entre pares fue efectiva para reducir la deserción de la ES.

Para asegurar una evaluación confiable de la mentoría entre pares, es necesario contar con información precisa de la trayectoria académica de los becarios y becarias. En ese sentido, se recomienda al programa el uso del procedimiento para el registro de finalización de estudios. Esto requerirá una colaboración estrecha con las IES y que la Dirección Ejecutiva del programa promueva que estas instituciones cumplan con sus tareas definidas en el procedimiento, en línea los convenios que se firman con estas instituciones.

Antes de ampliar la estrategia a todos los beneficiarios y beneficiarias, sería importante medir los beneficios de que la participación en ella sea voluntaria, en comparación con que sea obligatoria. Además, independientemente de los resultados, podría considerarse establecer como obligación de aquellos que participen como mentees se conviertan en mentores una vez que alcancen los ciclos intermedios de su programa académico, como sucede en las becas del BCP. Esto permitiría aumentar el número de mentores cada año, y así lograr que estos compartan características similares con sus mentees. Sería importante evaluar exhaustivamente las razones por las que algunos mentores que no continuaron en la segunda fase. Esto permitiría tomar las medidas correctivas necesarias para mejorar la experiencia de los mentores en futuras implementaciones de la mentoría entre pares.

El escalamiento de estrategia debería seguir el nivel de riesgo de desertar de los estudiantes. Para asegurar su inicio oportuno, es necesario que la información que determina este nivel sea analizada a tiempo, lo que implicará recogerla en el momento de postulación a la beca. Además, dado que esta información es fundamental para el desarrollo de diversas iniciativas, sería conveniente que su respuesta sea de carácter obligatorio, garantizando su selección de todos los becarios y becarias.

Como las clases han vuelto a ser presenciales, es necesario comenzar la mentoría entre pares antes de que los becarios y becarias migren a las nuevas ciudades, considerando que ese es el proceso más crítico en la transición a la ES. Por ello, es oportuno que la iniciativa se desarrolle exclusivamente en el segundo semestre.

Dado que el análisis cuantitativo de los datos de becarios y becarias de Beca 18 muestra que la mayoría de las pérdidas de becas ocurre en los ciclos intermedios, es pertinente mantener algún tipo de mentoría entre pares luego del primer ciclo de estudios. La participación en la mentoría entre pares durante el momento 0, de transición, y el momento 1, de adaptación, puede ser de carácter masivo e incluso obligatoria. Mientras que en el momento 2, de fortalecimiento y consolidación, se podría llevar a cabo una mentoría entre pares dirigida específicamente a aquellos becarios y becarias con riesgo alto y medio de desertar.

En relación con la metodología utilizada, a partir de lo que señalaron los mentores, se recomienda diseñar más recursos que respalden la realización de las

sesiones de la mentoría. Junto con los materiales, es crucial brindar capacitación sobre cómo utilizarlos de manera efectiva. Además, sería beneficioso llevar a cabo más espacios de integración grupal como parte de la implementación de la mentoría entre pares.

Además, se pueden aprovechar los aprendizajes de la experiencia de Talentos en Acción para la implementación de un programa de mentoría entre pares enfocada en la empleabilidad. Esta estaría dirigida a los estudiantes que se encuentran en el momento 3, de soporte para el egreso. También se podrían utilizar estos aprendizajes para diseñar otro programa de mentoría entre pares que promueva la postulación de los estudiantes de Beca 18 a programas de postgrado y su participación en el concurso de selección para la Beca Generación del Bicentenario.

Si la estrategia se expandiera, sería necesario incluir al personal en las regiones en el monitoreo de su implementación, ya que la mentoría entre pares formaría parte del acompañamiento integral del programa. Además, sería importante fomentar que las IES participen más activamente en ella. Por un lado, las IES pueden proporcionar al programa información para adaptar la metodología de la mentoría entre pares al contexto de cada IES y, por otro lado, las instituciones podrían recibir datos sobre el uso de sus servicios que hacen sus estudiantes vulnerables, lo que les permitiría realizar mejoras.

5.2. Sobre Beca 18

Resulta relevante evaluar si los beneficios de la promoción de las carreras de ciencia y tecnología, que puedan aumentar las oportunidades de salir del círculo de la pobreza y dotar al país de profesionales especializados en áreas relevantes para su desarrollo, superan las desventajas derivadas de que los jóvenes estudien carreras que no se alinean a su vocación, y con las que no se comprometen totalmente.

Además de llevar a cabo la mentoría entre pares en el segundo semestre, es pertinente considerar que todos los beneficiarios y beneficiarias con un riesgo de deserción alto o medio inicien sus clases un período después de haberles sido adjudicada la beca.

5.3. Sobre el Modelo de Acompañamiento

Será beneficioso revisar y fortalecer el marco teórico detrás del Modelo de Acompañamiento, haciendo hincapié en que la integración en las IES, en la línea con la propuesta de Tinto y reflejada en el objetivo de la mentoría entre pares, es el factor central en la deserción de los estudiantes de la ES. Esto ayudará a mejorar la comunicación, tanto dentro de las oficinas del programa como con los aliados externos, principalmente las IES.

En el Modelo de Acompañamiento, es necesario explicitar una división que ha demostrado ser efectiva desde 2019, que el acompañamiento se estructura en acompañamiento básico y acompañamiento dirigido a estudiantes con mayor riesgo de desertar. Esta distinción facilita la organización del trabajo de la OBBE y permite una atención más focalizada y efectiva a los diferentes grupos de estudiantes.

Además, sería pertinente que en una nueva versión del modelo se aborde el factor económico y sus efectos en la deserción, con el fin de diseñar estrategias de acompañamiento relacionadas con este aspecto, considerando lo que está al alcance del programa.

5.4. Sobre el diseño del Pronabec

Sería adecuado en el diseño del programa transferir las funciones de seguimiento académico a la OBBE, asignando a esta oficina los recursos necesarios para cumplirlas. Esto permitirá el seguimiento integral al rendimiento de los becarios y becarias como estudiantes. Así, el procedimiento para registrar la finalización de los estudios, mediante el aplicativo diseñado para su implementación, estaría a cargo exclusivamente de la OBBE. La OBE, por su parte, podría enfocarse únicamente en el diseño de las becas, la realización de su selección y el seguimiento administrativo de estas.

Sería útil en el diseño de Pronabec definir qué instancia del programa es responsable de las relaciones con las IES. En los convenios, se establecen los derechos y responsabilidades de las IES, pero más allá del monitoreo de su cumplimiento, es necesario fortalecer las alianzas con ellas para implementar iniciativas conjuntas. Por su importancia, la Dirección Ejecutiva del programa debería cumplir un rol central en ello.

5.5. Para el Ministerio de Educación

En general, la Digesu del Minedu puede beneficiarse directamente de las experiencias del programa, en tanto este está en contacto directo con estudiantes de ES. Específicamente, la estrategia de mentoría entre pares ha proporcionado información importante sobre las necesidades de los estudiantes en el proceso de adaptación a sus estudios de ES. Es una experiencia concreta que puede contribuir a una mejor precisión en el desarrollo del objetivo de la PNESTP relacionado con el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, los testimonios de los mentees pueden ayudar a mejorar las preguntas de la Eneesu y así tener una mejor aproximación a la situación de los estudiantes universitarios, en especial en relación con su compromiso académico e institucional.

Esta sistematización de la experiencia de mentoría entre pares del Pronabec es una primera aproximación a una estrategia de acompañamiento innovadora en un período crítico para el país, sobre todo para la población vulnerable. Todavía queda mucha información por analizar y profundizar, pero se espera que los hallazgos obtenidos sean de utilidad para el diseño de futuras ediciones de la mentoría entre pares del Pronabec y, potencialmente, para otras iniciativas similares en la ES.

Referencias bibliográficas.

- Aramburú, C. E., Núñez, D., y Martínez, J. J. (2015). Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca. En *Serie Estudios Breves* (4; Vol. 4, Número 4). Pronabec. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/motivaciones_postulantes_%20beca_18.pdf
- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. En *Grupo de Análisis para el Desarrollo* (78; Vol. 78).
- Cerrón, C. (2020). *Informe de actividades realizadas por el equipo de acompañamiento durante el mes de diciembre 2020: Informe N.º 1328-2020-MINEDU-VMGI-PRONABEC-OBBE*.
- Cerrón, C. (2021a). *Informe de implementación de actividades del equipo de acompañamiento de la OBBE - agosto de 2021: Informe N.º 1243-2021-MINEDU-VMGI-PRONABEC-OBBE*.
- Cerrón, C. (2021b). *Informe sobre la identificación de los servicios de tutoría académica y psicopedagógicos de las IES priorizadas - mayo de 2021: Informe N.º 782-2021-MINEDU-PRONABEC-VMGI-PRONABEC*.
- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 31.
- Collings, R., Swanson, V., y Watkins, R. (2016). Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995–2010. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007939>
- Colver, M., y Fry, T. (2016). Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, 46(1), 16–41. <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446>
- Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica. (2006). *Plan nacional estratégico de ciencia, tecnología e innovación para la competitividad y el desarrollo humano PNCTI 2006-2021*. CONCYTEC. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1427442/Plan-Nacional-Estrategico-de-Ciencia-Tecnologia-e-Innovacin-para-la-competitividad-y-el-desarrollo-humano-2006-2021.pdf.pdf?v=1604617158>
- Cotler, J. (2016). *Educación Superior e Inclusión Social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa de Beca 18*. (Vol. 7). Pronabec.
- Cuenca, R. (2015). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En Ricardo Cuenca (Ed.),

La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades.
Instituto de Estudios Peruanos.

Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2021a). *Encuesta Nacional de Estudiantes de Educación Superior Universitaria 2019. Principales resultados.*
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7745>

Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2021b). *Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del Covid 19.*
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7742>

Dirección General de Presupuesto Público. (2018). *Efectos de mediano plazo del Programa Beca 18 (Cohorte 2013-Modalidad Ordinaria).*
https://www.mef.gob.pe/contenidos/archivos-descarga/Informe_FINAL_Beca_2013_modalidad_ordinaria_publicar.pdf

Dirección General de Presupuesto Público. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa Beca 18 (Cohorte 2015 - Modalidad Ordinaria).*
https://www.mef.gob.pe/contenidos/archivos-descarga/Informe_FINAL_Beca_2015_publicar.pdf

Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean Human Development.*

Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>

Galicia, V. (2020a). *Presentación : Mentoría entre pares “Talentos en Acción”.*

Galicia, V. (2020b). *Propuesta de estrategia piloto: Talentos en Acción* (pp. 1–13).

Galicia, V. (2021a). *Informe de actividades realizadas en el marco de la implementación de las acciones de acompañamiento a becarios y becarias durante el mes de julio: Informe N.º 1064-2021- MINEDU-VMGI-PRONABEC.*

Galicia, V. (2021b). *Informe de evaluación de la fase 2 del Programa de Mentoría entre pares “Talentos en Acción” : Informe N.º 1034-2021-MINEDU-VMGI-PRONABEC.*

Galicia, V. (2021c). *Presentación: Avances de la mentoría entre pares.*

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., y Vargas, S. (2017). *Análisis y perspectivas de la educación básica.*

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., y Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. En *Journal of Management* (Vol. 37, Número 1, pp. 280–304).
<https://doi.org/10.1177/0149206310386227>

- Harrison, N., y Hatt, S. (2012). Expensive and failing? The role of student bursaries in widening participation and fair access in England. *Studies in Higher Education*, 37(6), 695–712. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.539679>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91–108.
- Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., y Williams, D. (2006). Peer e-mentoring: enhancement of the first year experience. *Psychology Learning and Teaching*, 5(1), 8–14.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Source: Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Ríquez, A., y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93–118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504002>
- Marcucci, P. (2013). The Politics of Student Funding Policies from a Comparative Perspective. En D. Heller y C. Callender (Eds.), *The Politics of Student Funding Policies: A Comparative Perspective* (pp. 40–77). Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibpucp-ebooks/detail.action?docID=1211727>.
- Ministerio de Educación. (2022). *El Perú en PISA 2018 Informe nacional de resultados (Evaluaciones y Factores Asociados)*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>
- OCDE. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú* (3). <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- Oficina de Bienestar del Beneficiario. (2021). *Programa de la Mentoría entre pares “Talentos en Acción” - Año 2022*.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2018). *Memoria Anual del Pronabec 2018*. www.pronabec.gob.pe
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2020a). *Presentación: Reforma del Pronabec, avances y planes 2020-2021*.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2020b, noviembre 26). *¿Cuál es el poder de compartir conocimiento?* <https://www.pronabec.gob.pe/jose-valerio-malca-cual-es-el-poder-de-compartir-conocimiento/>.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2021a). *Memoria Anual del Pronabec 2020*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/informes-publicaciones/1997704-memoria-anual-del-pronabec-2020>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2021b). *Postulantes a Beca 18 tendrán dos oportunidades para ganar la beca*.

<https://www.pronabec.gob.pe/noticias/postulantes-a-beca-18-tendran-dos-oportunidades-para-ganar-la-beca/>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2022). *Memoria Anual del Pronabec 2021*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/informes-publicaciones/3033791-memoria-anual-del-pronabec-2021>

Saavedra, J. (2021, junio 10). Construyendo juntos el futuro de la educación superior en ALC. *Cumbre de Educación Superior de las Américas - Laspau*. <https://colab.laspau.org/wp-content/uploads/2021/06/Jaime-Saavedra-Cumbre-LASPAU-WB-Presentacion-10-de-Junio-2021-Espanol-Final.pdf>

Salazar Córdor, V. (2022). Determinantes de pérdida de becas universitarias en un programa social de Perú dirigido a estudiantes procedentes de familias pobres y vulnerables. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23794>

Schofer, E., Ramirez, F. O., y Meyer, J. W. (2021). The Societal Consequences of Higher Education. *Sociology of Education*, 94(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040720942912>

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos [en línea]*, XXXIII, 102–114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *II Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6911>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. En *Source: Review of Educational Research* (Vol. 45, Número 1). Winter.

Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *Nacada Journal*, 19(2), 5–9. http://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article-pdf/19/2/5/2223517/0271-9517-19_2_5.pdf

Unesco - Ieslac. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Unicef. (2021). *Niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020. Resumen Ejecutivo*. www.unicef.org/peru

Yamada, G., Castro, J. F., Bacigalupo, J. L., y Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 7–32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.673>

