

PRONABEC

REPORTE ESTADÍSTICO

n.º 001

Panorama actual del acceso, permanencia y culminación de la educación superior entre poblaciones vulnerables

Agosto de 2024

Reporte estadístico: Panorama actual del acceso, permanencia y culminación de la educación superior entre poblaciones vulnerables

Ministro de Educación

Morgan Niccolo Quero Gaime

Viceministra de Gestión Institucional:

Cecilia del Pilar García Díaz

Directora Ejecutiva del PRONABEC:

Alexandra Ames Brachowicz

Director de Oficina de Planeamiento y Presupuesto:

Dante Javier Beltrán Arias

Directora de Unidad de Estudios Sociales e Investigación:

Lucía del Rosario Espezúa Berríos

Elaboración y revisión:

Ana Claudia Salas Zeta

Cesar Huamaní Ninahuanca

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec)
Ministerio de Educación
Avenida Arequipa 1935-Lince, Lima, Perú
www.pronabec.gob.pe

Resumen

El estudio buscó analizar los alcances y limitaciones que enfrenta el PRONABEC en torno a las brechas actuales del acceso, permanencia y culminación de la educación superior entre poblaciones vulnerables durante el periodo 2012-2023. Para abordar esto se tuvo como referencia la situación a nivel nacional. Así, se optó por recurrir a una aproximación cuantitativa, usando bases de datos de la ENAHO y el SIBEC. El análisis adoptado fue descriptivo e inferencial.

Los resultados a nivel nacional evidencian que, pese a que hubo un crecimiento sostenido en la tasa de matrícula, son los jóvenes pobres extremos quienes no han podido recuperarse luego de la pandemia de la COVID-19. También se evidencia que son las mujeres urbanas y con castellano como lengua materna quienes mayores tasas de matrícula han alcanzado. Del mismo modo, aquellos jóvenes no residentes de zonas del VRAEM-Huallaga han mostrado mayores niveles de acceso. Por otro lado, los jóvenes rurales con lengua materna indígena fueron quienes menores tasas de matrícula lograron. A nivel departamental, el acceso creció sustancialmente en casi todas las regiones. En lo que respecta a la culminación, se evidenció que los jóvenes (independientemente del sexo) rurales o residentes en el VRAEM-Huallaga y con lengua materna originaria estaban en desventaja. A diferencia del acceso, la mayoría de las tasas de culminación a nivel departamental crecieron, pero solo de forma moderada, e incluso hubo regiones que mostraron caídas.

En cuanto al PRONABEC se observó que no existían brechas de género en la adjudicación de Beca 18, Permanencia, Continuidad y BEAHD. No obstante, sí se encontró poca representación de jóvenes con lengua indígena u originaria y poca inscripción entre jóvenes afroperuanos (solo Beca 18), sugiriendo que algunas brechas por origen étnico están persistiendo. Por otro lado, aunque la mayoría de las modalidades en Beca 18 presentan gran cantidad de inscritos, dos modalidades muestran problemáticas. En primer lugar, Protección (antes Albergue) es la única modalidad con menos inscritos que becas disponibles en todos los años de su convocatoria, sugiriendo problemas en la promoción y focalización de este grupo vulnerable. Segundo, EIB es la única modalidad donde la mayoría de sus convocatorias tuvo menos becarios adjudicados que becas en bases, sugiriendo que los jóvenes de origen indígena no necesariamente desean carreras EIB.

Asimismo, si bien hay una adjudicación relativamente equitativa a nivel de departamentos, algunas brechas persisten: (i) hay departamentos con mucha menor adjudicación que el promedio, y esto sería el reflejo de disparidades en el logro de aprendizaje; (ii) cada vez más becarios eligen Lima como región de estudio, sugiriendo que el ámbito geográfico se percibe aún como un limitante para acceder a educación de calidad. En cuanto a las tasas de culminación y permanencia, no se evidenció brechas de género; no obstante, para algunas convocatorias, se encontró que los jóvenes con lengua materna originaria habrían superado el tiempo oportuno para culminar su carrera.

Índice

1. Introducción	7
2. Revisión de literatura	8
3. Marco teórico	12
<i>Modelo teórico simplificado de equidad multidimensional</i>	12
<i>Teoría del actor estratégico</i>	13
<i>Retornos sociales de la educación superior o por qué al Estado debe intervenir</i>	13
4. Metodología	14
5. Resultados y discusión	15
5.1. <i>Brechas identificadas entre jóvenes de poblaciones vulnerables</i>	15
5.2. <i>Alcances y desafíos del PRONABEC en torno a las brechas</i>	29
Analizando Beca 18	29
Analizando otras iniciativas para promover la permanencia y culminación de los estudios	43
6. Conclusiones	50
7. Referencias	53
8. Anexos	57
<i>Anexo 1: Interacción del ámbito geográfico con lengua materna y residencia en VRAEM-Huallaga en el acceso a ES</i>	57
<i>Anexo 2: Culminación de la ES de jóvenes entre 22 y 24 años</i>	59
<i>Anexo 3: Interacción del ámbito geográfico con residencia en VRAEM-Huallaga en la culminación de la ES de jóvenes entre 25 y 34 años</i>	63
<i>Anexo 4: Distribución de beneficiarios de Beca 18 a nivel departamental</i>	64

Índice de gráficos

Gráfico 1. Acceso a la ES para jóvenes entre 17 a 24 años por nivel de vulnerabilidad	15
Gráfico 2. Acceso a la ES para jóvenes entre 17 a 24 años por nivel de pobreza y vulnerabilidad	16
Gráfico 3. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y ámbito geográfico	17
Gráfico 4. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y lengua materna	19
Gráfico 5. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y residencia en VRAEM-HUALLAGA.....	20
Gráfico 6. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por departamento, 2012 y 2023	22
Gráfico 7. Culminación de la ES de jóvenes entre 22 y 24 años por nivel de pobreza	23
Gráfico 8. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por nivel de pobreza	24
Gráfico 9. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y ámbito geográfico.....	25
Gráfico 10. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y lengua materna	26
Gráfico 11. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y residencia VRAEM-HUALLAGA.....	26
Gráfico 12. Culminación de la educación superior de población entre 25 y 34 años por ámbito geográfico y lengua materna	27
Gráfico 13. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por departamento, 2012 y 2023.....	28
Gráfico 14. Beca 18. Becas otorgadas según sexo 2012 – 2023	30
Gráfico 15. Beca 18. Inscritos aptos según sexo, 2019 – 2023.....	30
Gráfico 16. Beca 18. Becas otorgadas según modalidad de Beca 18 y sexo 2012 – 2023.	31
Gráfico 17. Beca 18 Inscritos aptos según modalidades seleccionadas de Beca 18 y sexo 2019 – 2023.	32
Gráfico 18. Beca 18. Variación en la proporción de becarios según departamento de postulación y estudio, 2012 y 2023	34
Gráfico 19. Beca 18. Proporción de becarios del total de inscritos aptos, 2019-2023	35
Gráfico 20. Beca 18. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2012 – 2023	36
Gráfico 21. Beca 18 Proporción de becarios con lengua materna indígena según modalidades seleccionadas, 2012-2023	37
Gráfico 22. Beca 18 Número de inscritos aptos, preseleccionados y becas según modalidades seleccionadas, 2019-2023	38
Gráfico 23. Beca 18. Becas otorgadas según sexo y lengua materna 2012 – 2023...	40
Gráfico 24. Beca 18 Proporción de becarios con lengua materna indígena según sexo	40
Gráfico 25. Beca 18 Número de inscritos aptos, preseleccionados y becas de la Modalidad CNA - Afroperuanos, 2022 y 2023.....	41
Gráfico 26. Beca 18. Continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017	42
Gráfico 27. Beca 18. Continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017, según sexo	42

Gráfico 28. Beca 18. Proporción de continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017 entre jóvenes con lengua materna originaria	43
Gráfico 29. Beca Permanencia. Becas atendidas, 2016 – 2023, según sexo.....	44
Gráfico 30. Beca Permanencia. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2016 – 2023.....	44
Gráfico 31. Becas Permanencia. Becas otorgadas 2016 – 2023, según sexo y lengua materna	45
Gráfico 32. Beca Permanencia. Proporción de becarios con lengua materna indígena según sexo	45
Gráfico 33. Beca Continuidad. Becas otorgadas según sexo y proporción de becarios con lengua materna originaria, 2020 – 2023	46
Gráfico 34. Beca Continuidad. Proporción de becarios del área rural y residentes del VRAEM-Huallaga, 2020-2023.....	46
Gráfico 35. Beca Continuidad. Becas otorgadas 2020 – 2023, según sexo y lengua materna	47
Gráfico 36. Beca Continuidad. Becas otorgadas 2020 – 2023, según lengua materna y sexo	47
Gráfico 37. BEAHD. Becas atendidas, 2015 – 2023, según sexo	48
Gráfico 38. BEAHD. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2015 – 2023.	48
Gráfico 39. BEAHD. Becas otorgadas 2015 – 2023, según sexo y lengua materna...	49
Gráfico 40. BEAHD. Becas otorgadas 2020 – 2023, según lengua materna y sexo...	50

Índice de gráficos en Anexos

Anexo 1. Gráfico 1. Interacción de ámbito geográfico y lengua materna.....	57
Anexo 1. Gráfico 2. Interacción de ámbito geográfico y residencia en VRAEM-HUALLAGA	58
Anexo 2. Gráfico 1. Interacción de sexo y ámbito geográfico.....	59
Anexo 2. Gráfico 2. Interacción de sexo y lengua materna	60
Anexo 2. Gráfico 3. Interacción de sexo y residencia VRAEM-HUALLAGA	61
Anexo 2. Gráfico 4. Interacción de ámbito geográfico y lengua materna.....	61
Anexo 2. gráfico 5. Interacción de ámbito geográfico y residencia VRAEM-HUALLAGA	62
Anexo 3. Gráfico 1. Interacción de ámbito geográfico y residencia VRAEM-HUALLAGA	63
Anexo 4. Gráfico 1. Beca 18 Proporción de becarios según departamento de postulación y estudio, 2012	64
Anexo 4. Gráfico 2. Beca 18 Proporción de becarios según departamento de postulación y estudio, 2023	65

1. Introducción

La educación debe ser inclusiva y accesible para todos, tanto de hecho como de derecho. Esto significa que aspectos como la clase social, la raza, el género, el origen étnico o las discapacidades no deben impedir el acceso a la educación (UNESCO, 2006a, citado en UNESCO-IESALC, 2020). Además, así como resulta importante asegurar el acceso a la educación superior (ES), también es necesario que culminen adecuadamente este nivel, especialmente aquellos jóvenes que provienen de grupos más desfavorecidos de la sociedad (UNESCO-IESALC, 2020).

Sociedades como las latinoamericanas enfrentan situaciones como alta desigualdad que limitan el acceso, permanencia y culminación de la ES. En esencia, disminuir las brechas de género, nivel socioeconómico (NSE), origen étnico, entre otros, en la ES requiere de grandes esfuerzos donde los gobiernos han asumido un rol activo a través de políticas afirmativas, promoción de la equidad e inclusión. Las estrategias desplegadas por los gobiernos de la región han sido diversas, pero han tenido en común buscar alcanzar una mayor cobertura en la ES en aquella población que se encontraba en situación de vulnerabilidad económica (García de Fanelli, 2021).

Entre los programas públicos latinoamericanos que permiten transitar a la ES destacan PROGRESAR en Argentina, PACE en Chile, Programa “Ser pilo paga” en Colombia, y Programa de Becas del Fondo de Solidaridad Universitaria de Uruguay. La mayoría no solo ofrece becas o créditos, sino también programas de soporte a lo largo del proceso educativo. Aunque estos programas mejoran la disponibilidad y accesibilidad, no necesariamente garantizan la retención y graduación sostiene García de Fanelli (2021). En el caso de Perú, se cuenta con el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), el cual busca “Contribuir a una sociedad más equitativa, promoviendo el acceso, la permanencia y la culminación de una ES de calidad a personas talentosas de bajos o insuficientes recursos económicos o en situación de vulnerabilidad o en situaciones especiales, a través de becas y créditos educativos” (PRONABEC, 2023, p.19). Este programa ha producido diferentes estrategias de apoyo a jóvenes talentos entre las que destacan Beca 18, creada desde los inicios del programa en 2012, Beca Permanencia, desde 2016, Beca Continuidad de Estudios de Educación Superior, desde 2020 y Beca Excelencia Académica para Hijos de Docentes, desde 2015¹. Lo que destaca de estas becas es que no solo ofrecen recursos económicos, sino también recursos no monetarios como intervenciones de soporte para resguardar la permanencia y culminación.

¹ Beca 18 está dirigida a egresados de EBR, EBA o EBE con alto rendimiento académico y en condición de pobreza. Además, para aquellos que presenten alguna condición de vulnerabilidad (Por ejemplo, pertenecientes del Vraem, adolescentes en situación de abandono, víctimas de la violencia ocurrida desde 1980, comunidades nativas y amazónicas o poblaciones afroperuanas). Beca permanencia está orientada a estudiantes de universidades públicas peruanas, con alto rendimiento académico e insuficientes recursos económicos. Beca continuidad está dirigida a los estudiantes afectados directa o indirectamente por la pandemia de COVID-19, que estudien en el territorio nacional, de instituciones de gestión pública o privada. Beca Excelencia Académica para Hijos de Docentes está dirigida a hijos de docentes de la Carrera Pública Magisterial que lograron alto rendimiento académico en los dos últimos grados de secundaria, y que ingresaron o se encuentren estudiando en una universidad, escuela o instituto

Identificar los alcances y retos pendientes del PRONABEC entorno a las diversas brechas es una tarea relevante debido a que permite explorar si este tipo de políticas educativas está contribuyendo con la equidad en su población objetivo. En tal sentido, para identificar estos logros y limitaciones del programa se parte de un análisis descriptivo de las brechas entre poblaciones vulnerables a nivel nacional utilizando la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) para el periodo entre 2012 y 2023. Esta forma de aproximación sugiere que podría existir, o no, un correlato entre la práctica del programa y la problemática nacional. Es decir, al conocer las tendencias en las tasas de acceso y culminación entre jóvenes pobres y vulnerables se podría contextualizar y evaluar mejor lo que viene haciendo el PRONABEC.

2. Revisión de literatura

Brechas en el acceso, permanencia y culminación en Perú según género, NSE y origen étnico

Pese a que el acceso a la ES en el Perú aumentó en las últimas décadas, no todos los jóvenes han podido acceder a este nivel educativo. Como señalan Cuenca (2015)² y Cuenca y Reátegui (2016), el proceso de incremento de matrícula ha sido producto del crecimiento de la oferta de Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente privadas que no se han caracterizada por su calidad; donde una proporción de jóvenes ha quedado fuera del sistema. Estas limitantes en el acceso han referido a la persistencia de algunas brechas como las asociadas al género, los ingresos del hogar, la etnicidad, el ámbito geográfico de procedencia, entre otros factores, como se verá a continuación.

En cuanto a las brechas de género, si bien se ha podido observar que la participación de las mujeres en la ES en el país aumentó desde la década de 1960 (Díaz 2008), siendo incluso mayor a la de los hombres (INEI, 2023)³, estudios como el de Sánchez et al. (2021) encuentran que son las mujeres quienes tienen mayor probabilidad de matricularse en IES con retornos relativamente más bajos para sus graduados en el mercado laboral. Además de ello, existe una brecha entre hombres y mujeres que guarda relación con la elección de la carrera, pues ellas tienden a matricularse en aquellas carreras de menor retorno y tener poca participación en carreras STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática, por sus siglas en inglés) (Sánchez et al., 2021).

Por otro lado, en relación con las brechas por niveles de ingreso, existe abundante literatura que sostiene que los jóvenes de hogares más pobres acceden menos a la ES. Por ejemplo, Benites (2021) señala que, entre 2004 y 2019, aunque la participación en la ES de los jóvenes ubicados en los distintos quintiles de ingresos (I al V) aumentó, los jóvenes del quintil I (ingresos más bajos) se encuentran subrepresentados en la ES.

²Como señala el autor, “La conservadora fórmula (ya utilizada en la educación básica) de asegurar la ampliación de la cobertura sin calidad no tiene sentido, castiga a los más pobres y no cumple con la movilidad social y mejora que la educación promete. Una persona formada en una institución de mala calidad solo contribuirá a incrementar las tasas de subempleo profesional o, peor aún, la informalidad en el país” (Cuenca, 2012: 12).

³Incluso esta tendencia se puede observar a nivel de la región Latinoamericana. Por ejemplo, la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) para las mujeres pasó de 25% a 59% en el período 2000-2018, mientras que la TBM de los hombres pasó de 21% a 45% (UNESCO-IESALC, 2020).

Este fenómeno ha sido persistente y desigual pues incluso, más de una década antes, Díaz (2008) ya había señalado que la matrícula en ES tenía una mayor concentración en el quintil V, es decir, el de mayores ingresos. Del mismo modo, Cuenca (2015), con datos de la ENAHO 2012, encontró que la cobertura de la ES solo alcanzaba al 10% de los jóvenes de los quintiles I y II, en comparación a la cobertura de 45% para los jóvenes del quintil V. Asimismo, se ha evidenciado que las brechas por niveles de ingreso tienen un correlato con la calidad educativa. Por ejemplo, Sánchez et al. (2021) encontraron que los estudiantes de los hogares con mayores ingresos tienden a matricularse en universidades y, dentro de estas, en carreras con los retornos más altos. Esto es sumamente importante pues, como señalan Yamada et al. (2016), asistir a una universidad de mayor calidad incrementa el retorno salarial en 17.3 puntos porcentuales. Además, el ingreso que se obtiene en el primer empleo es 80% superior al ingreso que reciben los pares procedentes de universidades de baja calidad (Lavado et al., 2015).

Con respecto a las brechas por etnicidad, diversos estudios han sostenido que los grupos minoritarios como los indígenas y afrodescendientes muestran menores tasas de acceso y culminación. Por ejemplo, usando datos de la ENAHO, Cuenca y Reátegui (2016) señalan que entre 2004 y 2014 el acceso a la universidad de los jóvenes cuya lengua materna es el quechua pasó de 9.5% a 13.2%, mientras que en el caso de los que tienen al aymara como lengua materna el acceso pasó de 15.5% a 12.8%. Esto contrasta con el acceso de los jóvenes castellano hablantes, el cual pasó de 22.5% a 27.9% en el mismo período. Del mismo modo, en un artículo reciente, Ames (2021), citando a SUNEDU (2020), señala que el porcentaje de acceso a la ES de los jóvenes cuya lengua materna es el castellano corresponde a más del doble del porcentaje de acceso de los jóvenes que tienen una lengua indígena como lengua materna (34.4%, frente a 14.1%). En cuanto a la situación entre los afrodescendientes, Benavides et al. (2015) mostró que el grueso de esta población no accede a ES. Asimismo, se ha encontrado que los afroperuanos de tez más oscura tienen significativamente menores oportunidades de acceder a ES que sus pares afroperuanos de tez más clara (Benavides et al., 2019). Por otro lado, la culminación supone una situación aún más crítica pues es incluso menor a la de otros grupos étnicos como los indígenas (Defensoría del Pueblo, 2011 citado en Benavides et al., 2015).

Si se considera la residencia en el Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) o el Huallaga, Mendoza y Leyva (2017), usando la ENAHO para el periodo bienal 2013 y 2014, señalan que el acceso a la ES del VRAEM y alto Huallaga es menor que los departamentos que los componen, incluso inferior al promedio nacional: mientras el acceso en el VRAEM y Huallaga rondaba entre 20% y 23.3%⁴, el de la región Junín era de 36.3%, Cusco 33.6%, Ayacucho 23.4% y el promedio nacional de 31.1%.

Por otro lado, así como es importante brindar acceso a la ES, también se debe garantizar que los estudiantes no sólo permanezcan en ella, sino que también puedan culminarla, ya que, por ejemplo, pueden obtener mayores ingresos una vez que se inserten al mercado laboral. En el caso específico del Perú, de acuerdo con cálculos de la ENAHO⁵,

⁴ El acceso del VRAEM (ID) fue de 23.3%, el del VRAEM 20% y del alto Huallaga 22%.

⁵Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2020. Elaboración: Oficina de Planificación y Presupuesto – PRONABEC. Los retornos se obtuvieron de una regresión por mínimos cuadrados en donde la variable dependiente es el logaritmo natural del ingreso por hora y los regresores son los años de educación primaria, de secundaria, de educación superior técnica y universitaria, así como la experiencia potencial (y la misma elevada al cuadrado), sexo, área geográfica y residencia

se encontró que el retorno sobre los ingresos de un año adicional de ES universitaria es de 18%, frente al 2% de un año adicional de primaria, 5% de un año adicional de secundaria y 13% de un año adicional de ES técnica. No obstante, es importante que se completen los niveles de estudio pues los salarios no recompensan a los estudios inconclusos; es decir, avanzar en algunos ciclos en la ES no necesariamente significa un aumento en los salarios si es que no se culminan los niveles educativos. Esto último es lo que Yamada y Castro (2010) denominan el “efecto diploma”⁶.

Programas de apoyo al tránsito a la educación superior

Cuando se trata de ampliar el acceso a la ES, los gobiernos pueden desplegar diferentes acciones o iniciativas, enfocándose, frecuentemente, en beneficiar a población en situación de vulnerabilidad económica.

Por ejemplo, el *Fondo de Solidaridad Universitaria* de Uruguay se creó en 1994 para poder financiar becas a estudiantes de bajos recursos de la Universidad de la República y del nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional, la Universidad del Trabajo de Uruguay y la Universidad Tecnológica. La particularidad de este programa es que las becas se financian a partir de los aportes de las personas egresadas de las carreras universitarias y terciarias de estas instituciones suponiendo así un mecanismo de solidaridad intergeneracional (Doneschi et al., 2014, citado en García de Fanelli, 2021). Asimismo, se brindan servicios de apoyo y seguimiento para frenar el abandono y las dificultades en el rendimiento académico durante el primer año de estudios. Desde su creación, se han otorgado 137 000 becas y para el año 2020, se tuvo un total de 8,376 beneficiarios. Asimismo, se encontró que las becas han tenido un impacto positivo en la retención y avance de las carreras por parte de los beneficiarios (García de Fanelli, 2021).

Otro es el *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)* de Chile que se creó en 2014 para facilitar la transición, el acceso y la permanencia en la ES de jóvenes de contextos de vulnerabilidad económica. Este programa dispone de tres componentes. Primero está la preparación en la educación media, a través de cursos de fortalecimiento de competencias cognitivas e interpersonales en instituciones educativas seleccionadas. Segundo, refiere a los cupos en la ES, que se ofrece siempre y cuando se haya aprobado (dentro del 15% superior) los cursos de preparación y las Pruebas de Selección Universitaria. Finalmente, está el acompañamiento en la ES que brinda soporte en torno a las necesidades académicas y psicoeducativas durante el primer año. Según la evaluación de impacto desarrollada por Cooper et al. (2019), este programa aumentó la posibilidad de ingresar a instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión y también aumentó la probabilidad de ingresar a cualquier tipo de universidad. Además, se encontró que los estudiantes accedían a carreras a las que no hubiesen accedido sin el programa. Por último, la evaluación encontró que el PACE aumenta el retorno económico esperado de los estudiantes (Cooper et al., 2019).

en la capital. Asimismo, se incluyó únicamente a los individuos residentes 18 y 65 años que trabajan a tiempo completo (al menos 35 horas a la semana).

⁶De acuerdo a Yamada y Castro (2010), “el efecto se traduce en un mayor retorno anual para los recursos invertidos en completar un nivel educativo en comparación con aquel retorno para los recursos invertidos para avanzar a través del mismo (p.13)”.

También está el *Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROGRESAR)*, que se creó en 2014. Iniciado como una transferencia monetaria condicionada para los jóvenes entre 18 a 24 años que desearan completar estudios primarios, secundarios, terciarios o universitarios (Boletín Oficial, 2014, citado en García de Fanelli, 2021); en el año 2018 pasó a convertirse en una beca destinada a los jóvenes que desearan iniciar o culminar sus estudios en la ES. No obstante, en el caso de aquellos jóvenes que hubiesen avanzado en su ES, el límite de edad se ampliaba hasta los 30 años, siempre y cuando la suma de sus ingresos y los de su grupo familiar no superara tres veces el salario mínimo vital y móvil (SMVM). Para el año 2020, los inscritos a este programa superaban los 600 mil jóvenes, de los cuales el 88% de becas otorgadas eran para la ES, 49.2% de ellas destinadas a carreras prioritarias en el sector universitario y terciario y, el 66.2% de los beneficiarios eran mujeres (SIEMPRO, 2020, como se citó en García de Fanelli, 2021).

Del mismo modo, está el *Programa “Ser pilo paga”* de Colombia, cuyo objetivo era otorgar créditos educativos condonables a jóvenes que hayan alcanzado puntajes altos en las pruebas “Saber 11⁷”, las cuales se rinden en el último año de la educación secundaria. Así, los jóvenes que resultaran beneficiarios del programa podían acceder a cualquiera de las 39 IES acreditadas. Asimismo, entre los beneficios que incluía el Programa se encontraban la manutención económica, dependiendo del lugar donde residían los beneficiarios (Ramos y Parra, 2017). A partir de una evaluación que Bolaños y Barragán (2021) realizaron al programa, se halló que este logró un 54% de su meta propuesta de 40,000 beneficiarios y que aumentó la probabilidad de acceder inmediatamente a la ES. Sin embargo, también se encontró que los alcances de este eran limitados porque existía un gran número de estudiantes que no lograba acceder a la ES de calidad por no cumplir con los requisitos exigidos por el Programa.

Como se mencionó antes, si bien la mayoría de los programas de acceso se han enfocado en abordar las limitaciones económicas, lo cierto es que los jóvenes de escasos recursos que requieren de estos programas suelen enfrentar múltiples situaciones de exclusión (Valenzuela y Yañez, 2022, p.37). En un informe reciente sobre políticas públicas que promueven el acceso y la inclusión en la ES en 15 países de América Latina y el Caribe⁸, se encontró que existen muy pocos programas que busquen abordar brechas de género e inclusión territorial y por el contrario son más comunes aquellas que consideran aspectos socioeconómicos, étnicos-raciales y discapacidad.

En el caso de Perú, desde 2012 se dispone del PRONABEC que ofrece becas y créditos para el acceso, permanencia y culminación en la ES a jóvenes en condición de vulnerabilidad económico, social y cultural. Diversos estudios en torno a las subvenciones del PRONABEC han mostrado sus efectos positivos sobre la culminación satisfactoria (García, 2014), el desempeño (García, 2014; PRONABEC, 2015) y la reducción de la deserción (MEF, 2014, citado en Flor et al., 2020); no obstante, aspectos como sus capacidades para incidir en las diversas brechas han sido poco exploradas. En ese sentido, el presente estudio busca abordar las problemáticas no solo en torno a las brechas de NSE sino también de género, exclusión cultural y territorial entre los

⁷ Instrumento de evaluación estandarizado para medir los conocimientos adquiridos al culminar la educación media en Colombia

⁸ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

beneficiarios del PRONABEC teniendo como referencia el correlato de las brechas entre jóvenes de poblaciones vulnerables a nivel nacional.

3. Marco teórico

Para entender cómo las políticas educativas o programas de subvención derivados del gobierno pueden aminorar las brechas sociales es importante partir de una mirada sobre la dinámica entre las IES y los estudiantes en un contexto que aspira a ser equitativo y, luego, explorar cómo el estado puede tener un rol facilitador entre ellos para finalmente entender por qué lo hace y sus implicancias. A continuación, las teorías que delimitan el estudio:

Modelo teórico simplificado de equidad multidimensional

De acuerdo con Espinoza y Gonzales (2017, p. 107) en el proceso de tránsito a la ES interactúan dos actores clave: los potenciales estudiantes y las instituciones que proveen el servicio de educación. Mientras los potenciales estudiantes están condicionados por su capital cultural, nivel socioeconómico, ubicación geográfica, tipo de educación recibida, etnicidad, entre otros, las instituciones condicionan el acceso en base a un sistema de selectividad que puede ser por rendimiento y capacidad de pago (Espinoza y Gonzales, 2017, 107).

Considerando un caso donde la interacción de ambos actores está fuertemente condicionada por las inequidades sociales, los autores redefinen el modelo de Espinoza (2002, 2007) basado en teorías de Maslow, Sen, Harvey y Klein, Tumin, Warner, entre otros. Este modelo simplificado integra diferentes conceptos de la equidad aplicada a la educación donde se destaca que existen tres dimensiones de equidad (iguales necesidades, iguales capacidades e igual logro⁹), que requieren recursos específicos (financieros, sociales y culturales) y repercuten en distintas etapas del proceso educativo (Espinoza y Gonzales, 2012, 2017). A continuación, el modelo a detalle:

Cuadro 1. Modelo simplificado de equidad multidimensional

Concepto	Recursos	Etapas del proceso educativo			Resultados (outcomes)
		Acceso	Permanencia	Desempeño	
Equidad	Garantizar	Permitir	Resguardar	Salvaguardar	Asegurar
	que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros				
	obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.	tengan acceso a una educación de calidad.	Permanezcan en el sistema.	obtengan similar desempeño en términos de calificaciones y rendimiento académico.	obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

Fuente: Espinoza y Gonzales (2012). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

⁹ Una política que parta de la equidad del logro supone intervenciones o acciones para que las distintas personas (al margen de su condición social, económica o cultural) alcance sus metas y aspiraciones. De acuerdo con Espinoza y Gonzales (2012, p.76): “tienen igual nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales”.

Teoría del actor estratégico

En esta dinámica entre IES y potenciales estudiantes, el Estado entra como un actor mediador que provee las condiciones de equidad a través de recursos diversos que garanticen el acceso, permanencia, desempeño y resultados deseables al culminar. De esta forma, el Estado juega un rol estratégico especialmente para aquellos potenciales estudiantes que son vulnerables de ser excluidos de la ES debido a condiciones económicas, culturales o sociales. Bajo este esquema, para analizar el rol de Estado en la reducción de brechas es necesario partir de una mirada de la ciencia política. La teoría del actor estratégico de Crozier y Friedberg es un buen marco de trabajo debido a que “subentiende la acción pública como el resultado del conflicto entre los actores, en función de la posición que éstos ocupan en el sistema” (Crozier y Friedberg, 2014 citado en Slachevsky y Moreau, 2021). De esta forma, la decisión política es una co-construcción, que puede seguir los deseos de los actores políticos como también desviarse e incluso ir en contra de sus fines (Slachevsky y Moreau, 2021, p.7)

Esta teoría parte del enfoque del institucionalismo centrado en actores de Scharpf donde se sobreentiende que las instituciones emergen de acciones humanas (Slachevsky y Moreau, 2021, p.7). De esta forma, si se desea evaluar el alcance de una política educativa para reducir brechas, se debe entender que el Estado no solo facilita sino también condiciona ciertos accionares de los beneficiarios. Esto debido a que, como Scharpf (1997, p.39) argumenta: “Las instituciones no sólo operan como facilitadores de elecciones posibles, sino que también delimitan cómo debe evaluar el actor implicado en los resultados de tales elecciones y determinan, de esta forma, las preferencias del actor respecto a las alternativas posibles” (citado en Zurbriggen, 2006).

Retornos sociales de la educación superior o por qué al Estado debe intervenir

El que el Estado sea un facilitador en el tránsito a la ES podría suponer que este también espera que se produzca algún beneficio social. Ampliamente, se ha justificado la inversión en ES en su rol crucial en el desarrollo de la economía de los países; no obstante, los beneficios que percibe la sociedad trascienden lo meramente económico pues todos ganan cuando hay más personas educadas (Hout, 2012, p. 392). De hecho, una creciente literatura sugiere que las estimaciones convencionales de los retornos de la ES no reflejan adecuadamente el valor social agregado, incluyendo creación de trabajo, buena gobernanza política y económica, incremento de la promoción empresarial y movilidad intergeneracional (Bloom et al., 2006, citado en Kapur y Crowley, 2008). Otras motivaciones apelan a que esta refuerza los valores democráticos, pues los graduados de ES desarrollan comportamientos prosociales hacia libertades civiles y minoritarias (Kingston et al. 2003, citado en Hout, 2012).

Sin embargo, que el Estado invierta en programas de educación no debe seguir una lógica utilitarista, pues como sostiene McCowan (2013): la educación debe ser un derecho incondicional al margen de los retornos económicos o la contribución social. Inversiones altas como las necesarias para abordar el acceso a educación de grupos vulnerables, como minorías étnicas o lingüísticas, se justifican en su poder de transformar a estudiantes en ciudadanos con agencia, empoderados y dispuestos a hacer respetar sus derechos (citado en Cueto et al., 2016).

4. Metodología

El objetivo del estudio fue presentar los alcances y limitaciones que enfrenta el PRONABEC en torno a la reducción de brechas actuales del acceso a, permanencia en y culminación de la ES entre poblaciones vulnerables. Para lograr este propósito, dos objetivos específicos fueron desarrollados: (i) Explorar las brechas entre jóvenes de poblaciones vulnerables a nivel nacional utilizando la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) para el periodo entre 2012 y 2023, e (ii) Identificar los alcances y retos pendientes del PRONABEC entorno a las diversas brechas (NSE, género, etnicidad, entre otros). En esencia ambos objetivos específicos se alinearon a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tendencia en las tasas de acceso y culminación entre jóvenes pobres y vulnerables durante el periodo 2012 y 2023, según sexo, ámbito geográfico y lengua?
- ¿Cómo estas estadísticas tienen un correlato con los beneficiarios del PRONABEC durante el mismo periodo del tiempo?
- ¿Cuáles son los alcances y retos pendientes del PRONABEC en torno a las diversas brechas?

Para abordar estos objetivos y preguntas de investigación, el estudio se realizó bajo una metodología cuantitativa mediante análisis descriptivo e inferencial. En primer lugar, se busca mostrar la evolución de las brechas de acceso y culminación de la ES con la ENAH en el periodo 2012-2023, teniendo como muestra la totalidad de jóvenes provenientes de hogares pobres y vulnerables. De este modo, usando la ENAH, se realizó un análisis de brechas de los siguientes indicadores:

- Nivel de pobreza
- Sexo (hombre y mujeres)
- Lengua materna (castellano y lenguas originarias)
- Ámbito geográfico (rural y urbano, VRAEM-Huallaga)
- Departamentos

En segundo lugar, usando los datos del Sistema Integrado de Becas y Crédito Educativo (SIBEC)¹⁰ del PRONABEC se muestra la evolución de las becas de pregrado y su distribución entre los distintos grupos poblacionales para analizar en qué medida la priorización de estas ha estado orientada a cerrar las brechas encontradas en la sección anterior. De igual manera, se realiza un análisis de la cobertura de estas becas con respecto a la población objetivo total del PRONABEC. Específicamente, las becas mostradas son aquellas que permiten el acceso por primera vez y aquellas que promueven la continuidad de estudios. De esta forma se exploran en el primer lugar Beca 18 y luego, Beca Permanencia, Beca Continuidad y Beca de Excelencia Académica para Hijos de Docentes (BEAHD). Adicionalmente, para el análisis de Beca 18, se complementó el análisis con datos de la fase de inscritos para la preselección de este concurso.

¹⁰ Limpiado y procesado con criterios propios de la Unidad, los cuales no necesariamente son los aplicados por la Oficina de Gestión de Becas (DIBEC), que es la encargada de reportar cifras oficiales de becarios.

Teniendo ambos análisis se armó una narrativa conjunta que permite comprender el panorama actual del acceso, permanencia y culminación de la ES entre jóvenes de poblaciones vulnerables, y cómo las brechas identificadas son abordadas con estrategias como las gestionadas por el PRONABEC en sus beneficiarios. Asimismo, para explorar los alcances y limitaciones del PRONABEC, que es un programa de política pública, se analizan las estadísticas teniendo en cuenta las perspectivas teóricas de equidad multidimensional y actor estratégico.

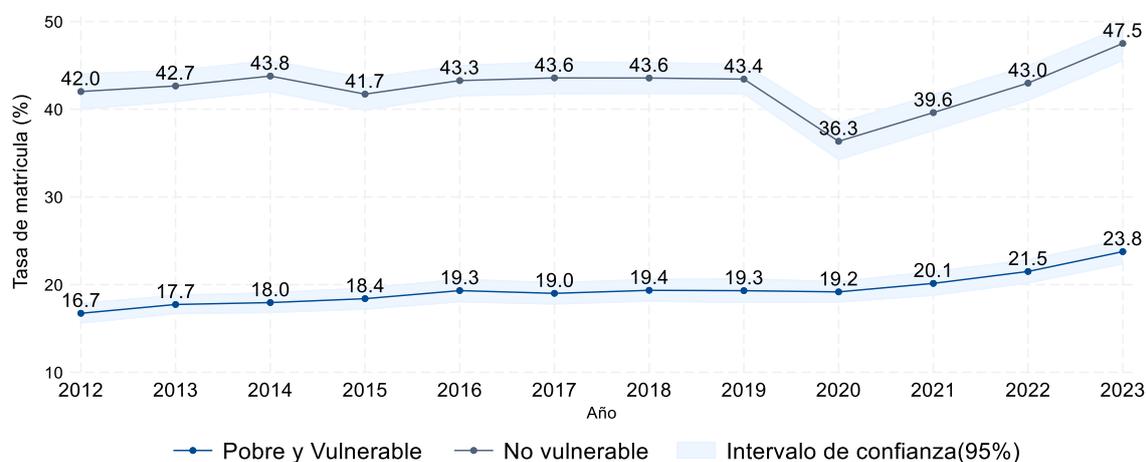
5. Resultados y discusión

5.1. Brechas identificadas entre jóvenes de poblaciones vulnerables

El criterio más común que limita el acceso a la ES es la disponibilidad de recursos económicos. Dado que el estudio se centra en poblaciones vulnerables se analiza la situación de los pobres y aquellos con vulnerabilidad económica. De esta forma, el indicador usado para delimitar esta población fue el de pobreza y vulnerabilidad, conceptualizada como “el riesgo ex ante de caer en pobreza, por lo que se considera población vulnerable a aquella población no pobre, con probabilidad de caer en pobreza monetaria ante los ciclos negativos de la economía o incluso entre factores de riesgos individuales” (INEI, 2020, p.11). Si bien se dispone de dicho indicador desde 2020 en las bases de la ENAHO, este fue replicado para el periodo 2012-2019 siguiendo la metodología sugerida por el INEI (2020).

Antes de explorar las tendencias y brechas entre pobres y vulnerables, resulta relevante contextualizar este gran grupo y cómo se ha diferenciado de los no vulnerables. Como se observa en el Gráfico 1, los jóvenes no vulnerables tuvieron tasas de matrícula que superaban en al menos 17 puntos porcentuales (p.p.) a los jóvenes del grupo de pobres y vulnerables. En estricto, la tasa de matrícula entre los jóvenes no vulnerables se mantuvo alrededor del 42% entre 2012 y 2020, cayendo hasta 36.3% en 2021, para luego crecer de forma sostenida y llegar a 47.5% en 2023. En cambio, dicha tasa entre los jóvenes pobres y vulnerables creció de forma sostenida pero sutil, pasando de 16.7% en 2012 a 23.8% en 2023.

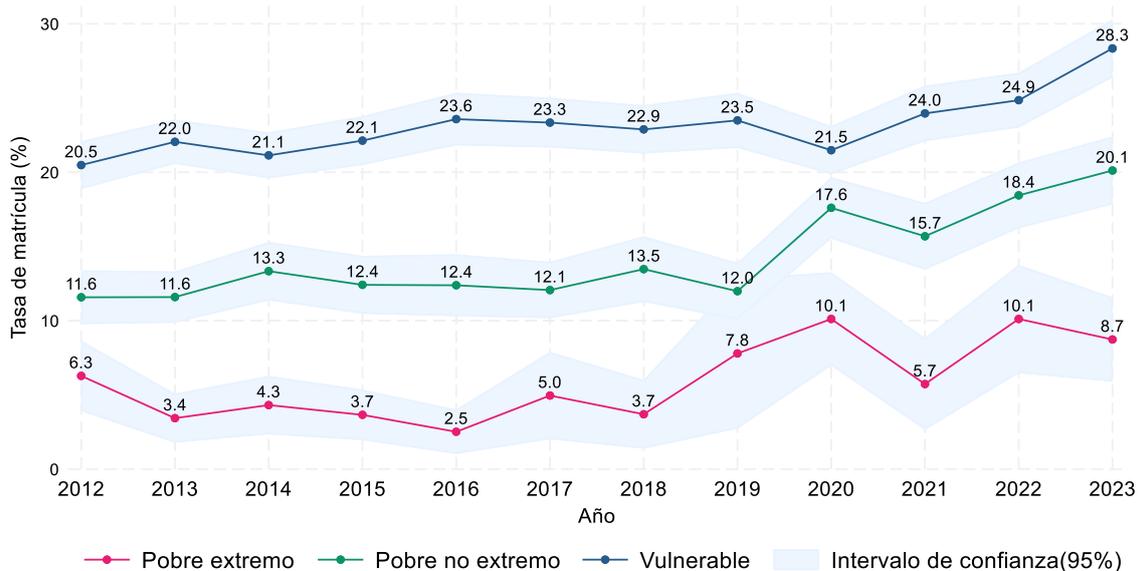
Gráfico 1. Acceso a la ES para jóvenes entre 17 a 24 años por nivel de vulnerabilidad



Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Centrando el análisis en los pobres y vulnerables, se comprobó que los jóvenes considerados vulnerables, pero no pobres, son quienes lograron tasas de matrícula significativamente mayores que sus pares pobres. Asimismo, como se observa en el Gráfico 2, los pobres extremos mostraron una tasa (referencial) que osciló entre 6.3% en 2012, cayendo a 2.5% en 2016, y logrando crecer hasta 7.9% en 2019. Por su lado, los pobres no extremos y los vulnerables mantuvieron tasas relativamente estables entre 2012 y 2019, el primero alrededor del 12% y el segundo, del 22%. De 2020 a 2021 se mostraron cambios sustanciales en los tres grupos: mientras los jóvenes en condición de vulnerabilidad aumentaron de 21.5% a 24.0%, los pobres no extremos cayeron de 17.6% a 15.7% y los pobres extremos de 10.1% a 5.7%. No obstante, se debe tomar con precaución estas últimas estadísticas pues, debido a la pandemia y la muestra menor de entrevistados, se podría haber generado ciertos sesgos como lo argumenta el INEI (2021). Finalmente, para los años de 2022 y 2023, la tendencia ha sido positiva entre los vulnerables (alcanzando 28.3%) y pobres no extremos (20.1%) y oscilante para los pobres extremos (pasando del 10.1% a 8.7%).

Gráfico 2. Acceso a la ES para jóvenes entre 17 a 24 años por nivel de pobreza y vulnerabilidad



Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Pobre Extremo son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.

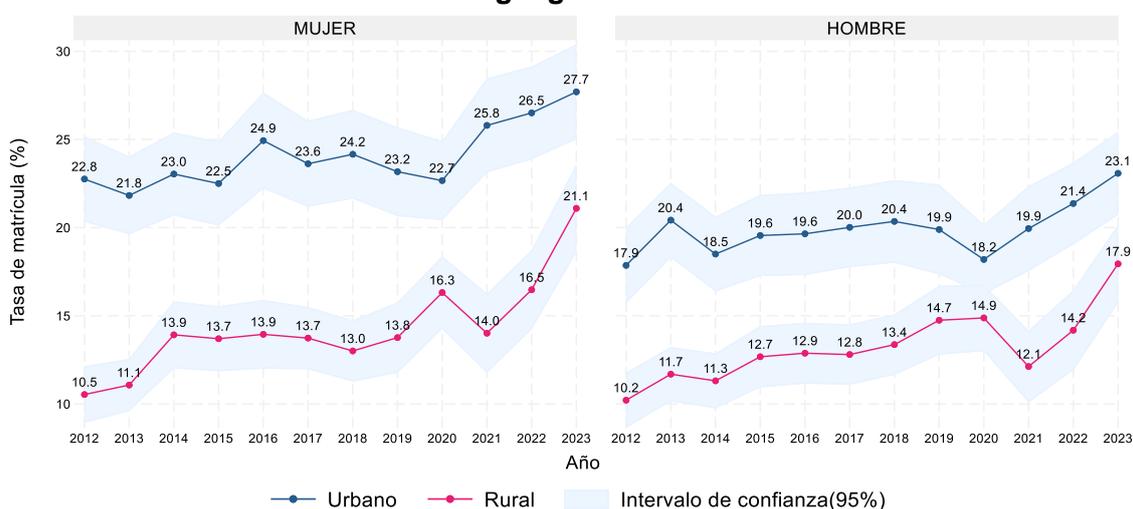
Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Si bien este indicador de vulnerabilidad hace referencia a la situación económica de los individuos, existen otros atributos comúnmente asociados a la vulnerabilidad, como es el caso del sexo, la región de procedencia y la etnicidad. Pese a que se podría explorar estos aspectos de forma aislada, lo cierto es que los individuos suelen estar sujetos a múltiples factores de exclusión de manera simultánea. En ese sentido, se consideró pertinente realizar los análisis con más de un atributo en paralelo.

En primer lugar, en línea a lo encontrado a la literatura sobre las diferencias del acceso a jóvenes por área y sexo, se hizo el cruce de género y ruralidad, evidenciándose que

hombres y mujeres de ámbito urbano alcanzaban mayores niveles de acceso que sus pares rurales. En el Gráfico 3 es posible notar que las mujeres urbanas tuvieron una tasa que osciló entre 21.8% y 24.9% entre 2012 y 2020, mientras que las mujeres rurales mostraron una tasa que creció de 10.5% en 2012 a 16.3% en 2020. De 2020 a 2023, la tasa de matrícula entre mujeres urbanas mostró una tendencia más sostenida y creciente, logrando alcanzar un 27.7% en 2023; las mujeres rurales en cambio decrecieron en 2021 (14.0%), pero volvieron a crecer en 2023 (21.1%). Por otro lado, entre los jóvenes hombres, destaca que, entre 2012 y 2019, hubo una tendencia positiva en la tasa de matrícula de aquellos procedentes de zonas rurales, pasando de 10.2% a 14.7%, mientras en zonas urbanas dicha tasa fue muy oscilante (entre 17.9% y 20.4%). De 2020 a 2023, se siguieron los patrones encontrados en las mujeres en el mismo periodo; es decir, la tasa entre jóvenes urbanos creció hasta 23.1% y entre rurales fue oscilante, terminando con 17.9%.

Gráfico 3. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y ámbito geográfico



Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Estos resultados coinciden con lo evidenciado en la literatura que sostiene que la tendencia mundial es que más mujeres, comparadas con sus pares hombres, acceden a ES. De acuerdo con la OCDE (2021), esto se debe principalmente a que hay una mayor tasa de mujeres que culminan secundaria. Y es que, debido al crecimiento del acceso a educación básica como política pública, más mujeres han podido estar representadas en el sistema educativo. Asimismo, se sostiene que las mujeres han mejorado su performance académico. De hecho, de forma consistente en las pruebas PISA, las mujeres han logrado mejores puntajes en lectura que los hombres y se destaca que este fenómeno se ha dado en todos los países. Luego, se ha planteado que existe una mayor variedad de programas y valores sociales que motivan a mujeres a estudiar. En efecto, con el tiempo ha aumentado la diversidad y apertura de programas de ES, especialmente universitarios, que son afines a las preferencias de mujeres como lo son educación, salud y bienestar. Por otro lado, las estadísticas sugieren que la ES beneficia más a las mujeres que a los hombres en términos de acceso a empleo y mejores ingresos. Así, la tasa de desempleo entre mujeres que solo tienen educación

secundaria ha sido 1.4 veces más grande que la de los hombres con el mismo nivel educativo (OCDE, 2021, p.4).

Asimismo, Vieira Do Nascimento et al. (2021) también sostienen que la ventaja femenina se debe a muchos otros factores políticos, sociales y culturales. Así, entre otras razones destacaría la mayor disponibilidad de métodos anticonceptivos que permiten retrasar la maternidad y la proliferación de leyes que ilegalizan la discriminación de género en la educación y el mercado laboral. Del mismo modo, también habría influido la existencia de más políticas orientadas a la familia, que fomentan que las mujeres combinen responsabilidades familiares con trabajo remunerado, así como también los cambios culturales, sugiriendo que la mujer ya no debe dejar el trabajo luego de tener hijos. Por último, se habría evidenciado que las mujeres tienen más y mejores habilidades no cognitivas que favorecen su escolarización: actitudes positivas hacia el aprendizaje, menos comportamientos antisociales, mayor autocontrol, automotivación, autoestima percibida, mejor manejo de tiempo y menor dificultad para postergar la gratificación (Vieira Do Nascimento et al., 2021, pp. 17-20).

Ya centrando el análisis en torno a la interacción de género y ámbito geográfico, la literatura, aunque limitada, también ha encontrado algunas justificaciones puntuales de por qué las mujeres urbanas acceden a más educación que las mujeres rurales. Por ejemplo, un estudio realizado por Zuoxu et al. (2010) en China, que aborda la ruralidad en el acceso de mujeres a la ES, sostuvo que, aunque las oportunidades de transitar a este nivel educativo crecen cada vez más, este beneficio se ha sostenido entre las de entornos urbanos. En esencia, se plantea que las pertenecientes a ámbito rural tienen tasas de acceso sustancialmente menores que sus pares en áreas urbanas debido a los bajos ingresos familiares y niveles educativos de los padres (Zuoxu et al., 2010).

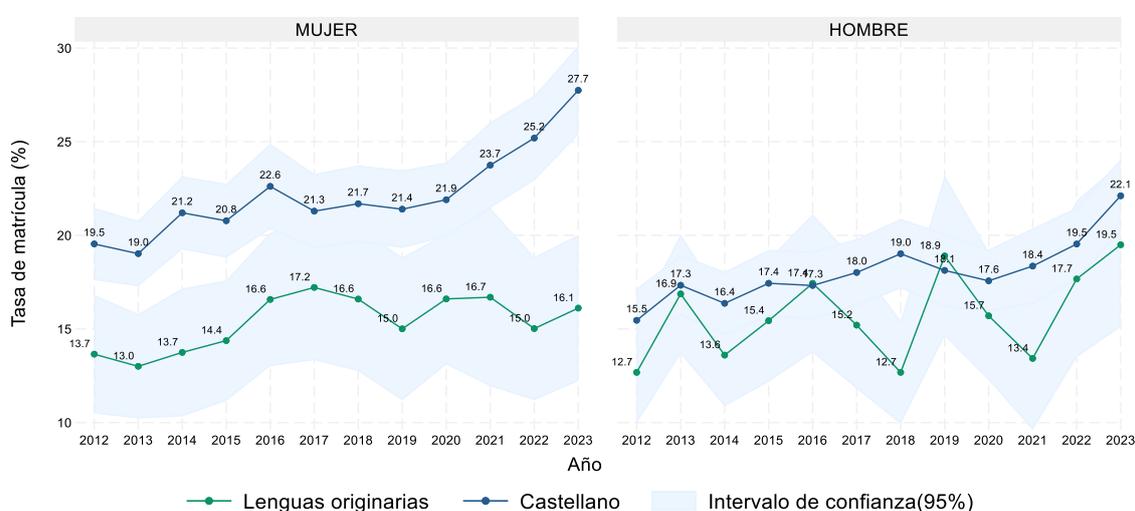
Asimismo, otros autores plantean que las altas tasas de acceso a ES de mujeres en ámbitos urbanos se vinculan a necesidades de la sociedad moderna. De acuerdo con Singh (2007), en contextos industrializados como las ciudades, se está fomentado a las mujeres a estudiar para entrar al mercado laboral y dejar sus roles tradicionales que no generan ingresos. Asimismo, se plantea que los padres han cambiado de mentalidad, pues en las grandes ciudades se considera que la ES una inversión para incrementar el estatus social a la vez que se mejora los prospectos de matrimonio (Singh, 2007).

En el caso de Perú, existe muy poca literatura que aborde la interacción entre ruralidad y género en la transición a la ES (Guerrero y Rojas, 2019, p.4). Sin embargo, lo encontrado ha centrado su atención en el rol que cumple las normas sociales en esta interacción. En su estudio con una muestra del proyecto Young Lives, Guerrero y Rojas (2019) argumentarían que las mujeres del ámbito rural tienden a posponer decisiones en torno a la ES en parte por la falta de recursos, pues deben trabajar para costearse la educación, y a la considerable carga de tareas domésticas, asumiendo responsabilidades que refuerzan los estereotipos de género.

En el siguiente análisis se hizo el cruce de las variables de género y etnicidad, como se muestra en el Gráfico 4. Aunque parece que no hay diferencias estadísticamente significativas, por los intervalos de confianza relativamente grandes, las mujeres con castellano como lengua materna mostraron tasas notablemente mayores que otros

grupos. Esto se marca notablemente en 2023, donde las mujeres con castellano como lengua materna alcanzaron una tasa de matrícula del 27.7 % y sus pares de lengua originaria apenas un 16.1 %. Asimismo, destaca el crecimiento constante y sostenido a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la tasa de matrícula de las mujeres con lengua materna originaria pasó de 13.0% en 2013 a 16.6% en 2016 mientras que entre las mujeres con castellano como lengua materna pasó de 19.0% a 22.6% en el mismo periodo. En el caso de los hombres, el crecimiento solo fue sostenido y constante entre los que tenían al castellano como lengua materna, pues pasó de 15.5% en 2012 a 22.1% en 2023. Por el contrario, se destaca el comportamiento oscilante de la tasa de aquellos con lengua materna indígena que alcanzó un mínimo de 12.7% en 2018 y una tasa máxima de 18.9% en 2019, para luego cerrar al 2023 con 19.5%.

Gráfico 4. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y lengua materna



Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Para explicar lo encontrado, primero se parte de una premisa ampliamente apoyada: una de las características que destaca entre los jóvenes que tienen dificultades para transitar a la ES es disponer de una lengua materna indígena (Benavides y Etesse, 2012; León y Sugimaru, 2013). Asimismo, en contextos de pandemia y post pandemia, el acceso a ES ha sido particularmente retador para comunidades de origen indígena que viven en zonas distantes. Si antes solo preocupaba la falta de infraestructura física como instituciones o electricidad en las comunidades (que sugerían la necesidad de migrar a otras comunidades o grandes ciudades, aumentando los costos de invertir en ES), en la actualidad se suma como limitante la falta de equipos como computadoras y servicios como internet (Munslow, 2020, p. 37).

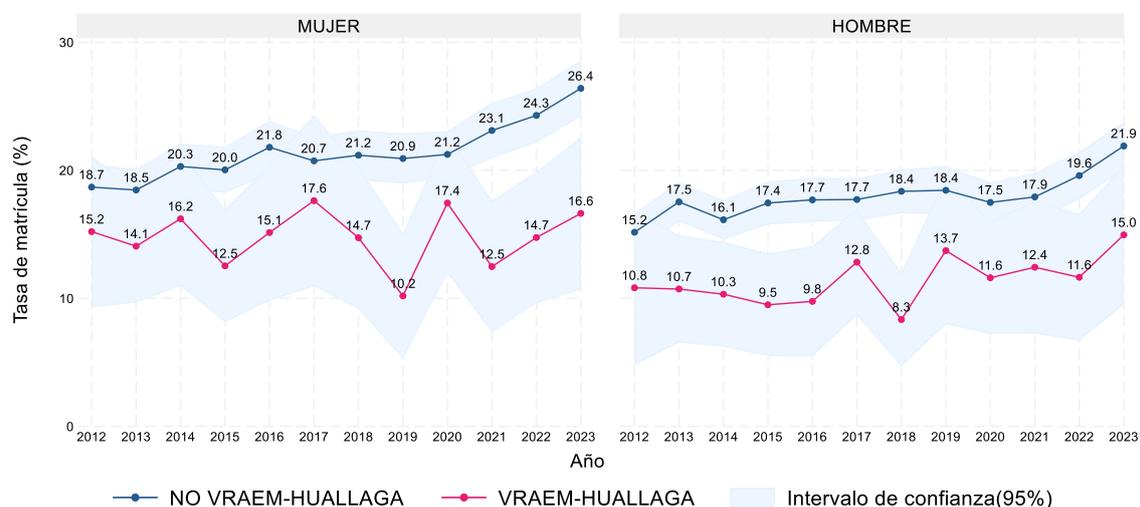
Por otro lado, lo que llama la atención en las estadísticas encontradas es que se podría sostener que el bajo nivel de acceso a ES común entre hombres y mujeres de origen indígena. Este fenómeno, no obstante, es particular de regiones latinoamericanas de acuerdo con Munslow (2020, p. 36). Según el reporte de este autor, en países como Perú, el tener bajas tasas de acceso, pero con cierto nivel de paridad entre mujeres y hombres se debe, presuntamente, a la existencia de becas y otras formas de apoyo

económico (total o parcial) que benefician en mayor medida a mujeres, en especial a aquellas de origen indígena.

Asimismo, se plantea que las razones detrás de las bajas tasas de acceso a ES también podrían ser distintas dependiendo del sexo. De acuerdo con la UNESCO (2019) la problemática en torno al acceso a ES afecta de forma particular a las jóvenes indígenas (Munslow, 2020, p.34). En efecto, en estos contextos, mientras los hombres no continúan los estudios superiores principalmente debido a falta de recursos en el hogar, las mujeres no lo hacen debido a problemas como embarazo adolescente sostiene Munslow (2020, p. 36).

Otro análisis propuso estudiar la interacción de género y pertenencia a zona VRAEM-Huallaga, que reveló que tanto hombres y mujeres que no residen en dicha zona mostraban mayores niveles de acceso que sus pares residentes. De forma análoga, en el caso de la relación de sexo y etnicidad, como se observa en el gráfico 5, las estadísticas no sugieren diferencias significativas a excepción de algunos años. Asimismo, es relevante explorar el crecimiento de la tasa de matrícula de las mujeres no residentes del VRAEM-Huallaga que mostró una tasa de crecimiento sostenida pasando del 18.7% en 2012 a 26.4% en 2023. También destaca la tendencia creciente en la tasa de matrícula de los hombres no residentes del VRAEM-Huallaga, que pasó de 15.2% a 21.9% en el mismo periodo. Para los residentes del VRAEM-Huallaga, sus tasas (referenciales) fueron sumamente variables entre hombres y mujeres: la tasa más alta la lograron las mujeres en 2017 (17.6%) y la más baja, los hombres en 2018 (8.3%).

Gráfico 5. Acceso a la ES para jóvenes de 17 a 24 años por sexo y residencia en VRAEM-HUALLAGA



Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Respecto a las tasas de ES entre los jóvenes residentes del VRAEM-Huallaga, la limitada literatura ha abordado este fenómeno sin hacer mayores distinciones entre hombres y mujeres; sin embargo, resulta relevante abordar este fenómeno, al menos, hasta donde se ha explorado. Así, de acuerdo con Mendoza y Leyva (2017, p.109), existe evidencia de que en las zonas VRAEM-Huallaga se ha “desalentando la

acumulación de capital humano”. En el caso de las bajas tasas de ES se sugiere que pueden ser resultado de “una escasa demanda por este tipo de educación como consecuencia de los bajos requerimientos de capital humano calificado [...]; limitadas posibilidades de acceder a programas de ES debido a los relativamente elevados costos de matrícula; la exigua oferta de instituciones que provean servicios educativos de este nivel” (Mendoza y Leyva, 2017, p.109), entre otros factores.

En esta línea, estudios que abordan los efectos del cultivo y producción de drogas sugieren que estos contextos involucran a niños desde muy tempranas edades forzándolos a dejar la educación básica y, en consecuencia, limitando sus posibilidades de acceder a ES. De hecho, Sviatschi (2022) postula que la exposición a estos contextos entre las edades de 11 y 14 años tiene efectos pronunciados en la educación y el crimen. A modo de ejemplo, la autora menciona que, en una de sus entrevistas de campo, uno de sus jóvenes entrevistados (de 21 años) dijo que los niños que crecen en los valles que se produce la coca terminarán empleándose en la industria de la coca: inicialmente en actividades de cultivo, transformación y transporte, para luego convertirse en traficantes o sicarios. De hecho, uno de los profesores entrevistados indicó que los niños y jóvenes se ven muy atraídos a los potenciales altos ingresos de la industria de cocaína, por lo que muchos prefieren dejar la escuela para dedicarse a tiempo completo a trabajar en esta industria.

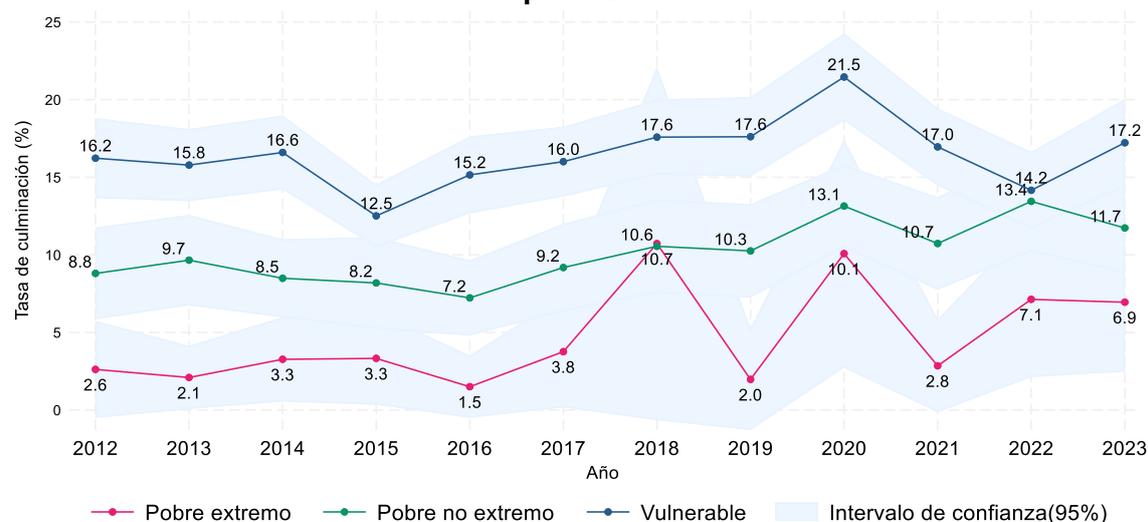
Adicionalmente se propuso el cruce de ámbito geográfico con lengua materna; así como también con residencia en zona VRAEM-Huallaga [Para mayor detalle ver Anexo 1]. Del primero se encontró que el acceso fue menor entre aquellos residentes del ámbito rural, indistintamente de la lengua materna que dispongan. Del segundo, se evidenció que los jóvenes urbanos tienen tasas mayores que sus pares rurales, especialmente si residen en zonas no VRAEM-Huallaga. También destacó que en estas zonas el crecimiento ha sido sostenido, pero relativamente moderado.

Por último, se consideró las brechas asociadas a las disparidades departamentales. Como se observa en el Gráfico 6, el acceso a ES ha variado dependiendo el departamento a lo largo del periodo de análisis. En la mayoría de los casos, las tasas de matrícula crecieron de 2012 a 2023. De hecho, departamentos como Amazonas (de 13.1% a 23.0%), Ancash (17.9% a 27.3%), Apurímac (de 18.5% a 33.2%), Ica (de 16.1% a 26.7%), Lambayeque (de 11.6% a 20.9%), Lima (de 17.8% a 27.0%), Madre de Dios (13.0% a 22.4%) y Tacna (de 18.8% a 30.3%) crecieron sustancialmente. Otros pocos, se mantuvieron estables como Ayacucho (alrededor de 18%) y Piura (alrededor 13%).

La contraparte a la tasa de acceso es la tasa de culminación; para este análisis se consideró dos grupos etarios: de 22 a 24 y de 25 a 34 años. El primero se refiere a los que culminaron oportunamente al momento de la encuesta, y el segundo, al grupo en general. Al igual que en las estadísticas previas se parte de un análisis según niveles de pobreza. En términos generales, los vulnerables no pobres son quienes tienen más oportunidades de terminar sus carreras, muy por encima que sus pares pobres, extremos y no extremos. Esto va en línea con lo encontrado por estudios previos como el elaborado por Sunedu (2020) donde se indica que los jóvenes de hogares de niveles socioeconómicos más bajos tienen mayores probabilidades de interrumpir estudios universitarios. Por otro lado, aunque los jóvenes que optan por estudios en institutos suelen provenir en su mayoría de contextos desfavorecidos, hogares de ingresos bajos, y se esperaría mayores probabilidades de interrupción, lo cierto es que sus niveles de culminación son equiparables a los universitarios e incluso mayores (Ferreyra et al., 2021).

Como se observa en el gráfico, para el grupo de 22 a 24, las tasas de culminación han variado sutilmente entre los tres grupos. De 2012 a 2016, la tasa entre los vulnerables ha sido oscilante con tendencia a decrecer en el tiempo, yendo de 16.2% a 15.2%. En el mismo periodo, las tasas de culminación (referenciales) entre los pobres no extremos y extremos se han mantenido relativamente constante, entre 7.2% y 9.7% para el primero y entre 1.5% y 3.3% para el segundo. De 2016 a 2018, las tasas en los tres grupos crecieron, los vulnerables llegaron a 17.6% y los pobres extremos y no extremos alcanzaron tasas casi idénticas (alrededor de 11%). De 2019 a 2020, los tres grupos crecieron, siendo los pobres extremos los de mayor variación (de 2.0% a 10.1%). De 2020 a 2022, la tasa de culminación en los vulnerables cayó notablemente, pasando de 21.5% a 14.2% para luego volver a crecer en 2023 y cerrar con 17.2%. En cambio, los pobres han compartido una tendencia de decrecer hasta 2021, crecer en 2022 y caer sutilmente en 2023: los pobres no extremos terminaron con una tasa de 11.7%, y los extremos, con una de 6.9%.

Gráfico 7. Culminación de la ES de jóvenes entre 22 y 24 años por nivel de pobreza

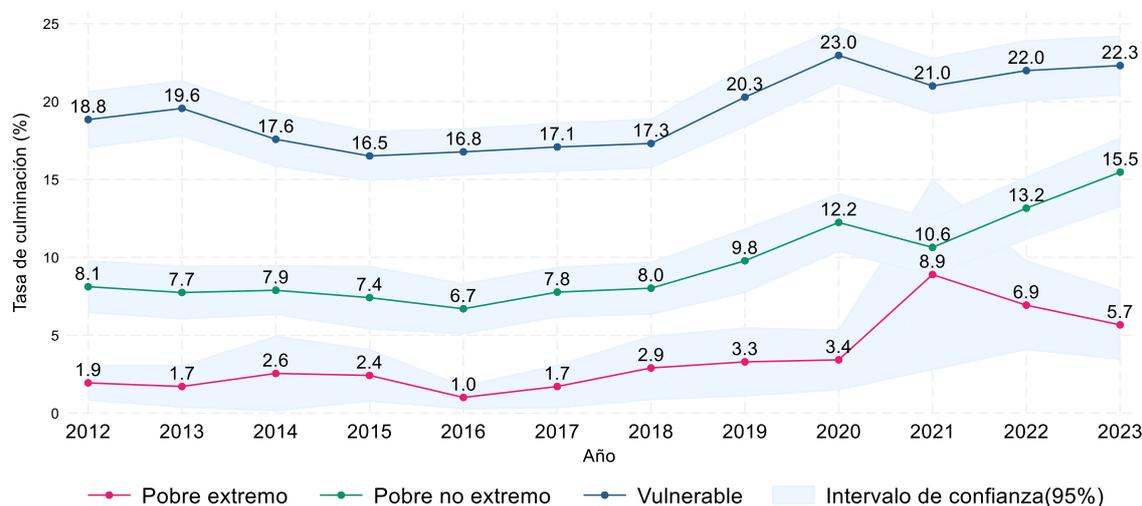


Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Pobre Extremo (todos los años) y Pobre No extremo (años 2012-2017) son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Para el grupo de 25 a 34 años, la brecha asociada a la posibilidad de culminar la ES entre vulnerables y sus pares en pobreza es mucho más marcada. Se observa en el Gráfico 8 que mientras los pobres extremos pasaron de 1.9% en 2012 a 2.9% en 2018, los pobres no extremos se mantuvieron alrededor del 8%. Por su lado, los jóvenes vulnerables decrecieron sutilmente: pasaron de 18.8% a 17.3%, siendo 6 veces la tasa de sus pares pobres extremos. De 2018 a 2020, los tres grupos mostraron crecimientos en sus tasas de culminación. Por el contrario, de 2020 a 2022, los tres grupos mostraron tasas oscilantes. Mientras los vulnerables y pobres no extremos mostraron una tendencia similar, de caer hasta 2021 y aumentar en 2022, los pobres extremos hicieron lo opuesto. Se destaca que a 2023, los tres grupos mostraron un gran crecimiento, incluso con respecto a sus tasas de 2012, siendo los no vulnerables quienes mostraron una mayor tasa de culminación (22.3%), casi cuatro veces que la alcanzada por los pobres extremos (5.7%).

Gráfico 8. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por nivel de pobreza



Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Pobre Extremo son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.

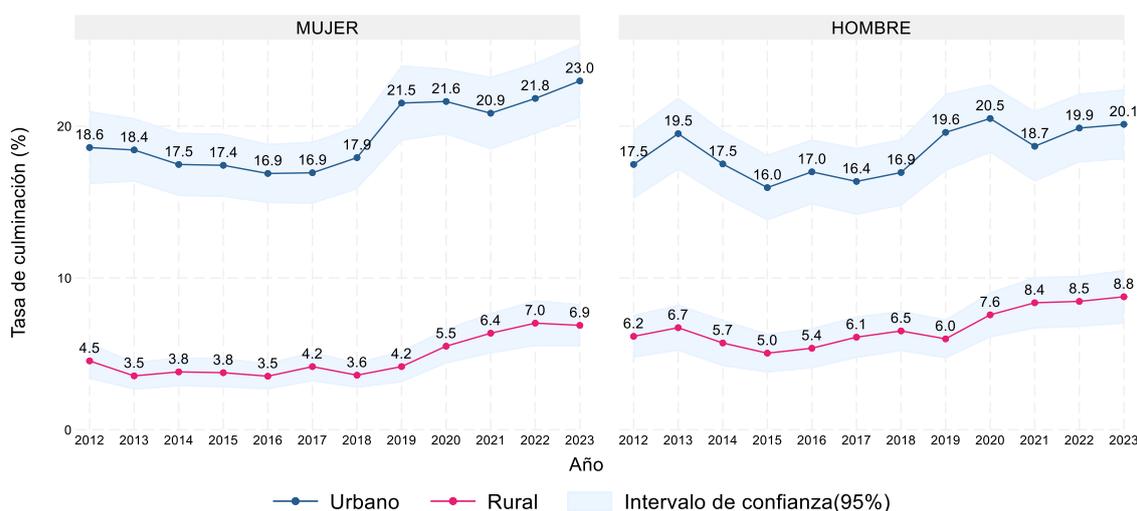
Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Siguiendo la línea de análisis preliminar, se evaluó el cruce de atributos en ambos grupos etarios; sin embargo, debido a que la muestra de jóvenes pobres y vulnerables de 22 a 24 años fue reducida, la mayoría de sus estadísticos resultaron siendo de carácter referencial [Para mayor detalle ver Anexo 2]. En ese sentido, en el presente apartado se analizan las estadísticas relevantes asociadas a la muestra del grupo de jóvenes pobres y vulnerables de 25 a 34 años.

Al cruzar género y ruralidad como se observa en el Gráfico 9, se halló que las tasas de culminación de los hombres y mujeres urbanos fueron significativamente mayores que la de sus pares rurales; asimismo, para ambos grupos, la tendencia fue crecer de 2012 a 2023. En el caso de las mujeres, entre 2012 y 2018, las tasas de culminación fueron relativamente estables en ambos grupos: en áreas urbanas fue alrededor de 17% y en áreas rurales, alrededor de 4%. Luego, las dinámicas variaron un poco: en áreas rurales creció de 2019 (4.2%) a 2023 (6.9%); en cambio, en áreas urbanas de 2018 a 2019, hubo un incremento significativo (de 17.9% a 21.5%) para luego crecer de forma moderada. En efecto, en 2023 la tasa alcanzó el 23.0%, siendo más del triple que la

tasa rural (6.9%). En el caso de los hombres urbanos, se encontró que la tasa fue un poco oscilante (de 16.0% a 19.5%) entre 2012 y 2015, sin embargo, luego se mantuvo estable hasta 2018 (alrededor de 16%), creciendo hasta 2020 (20.5%), para luego caer en 2021 (18.7%) y volver a crecer hasta 2023 (20.1%). Finalmente, la tasa en áreas rurales mostró un crecimiento sutil pero sostenido, pasando de 6.2% en 2012 a 8.8% en 2023.

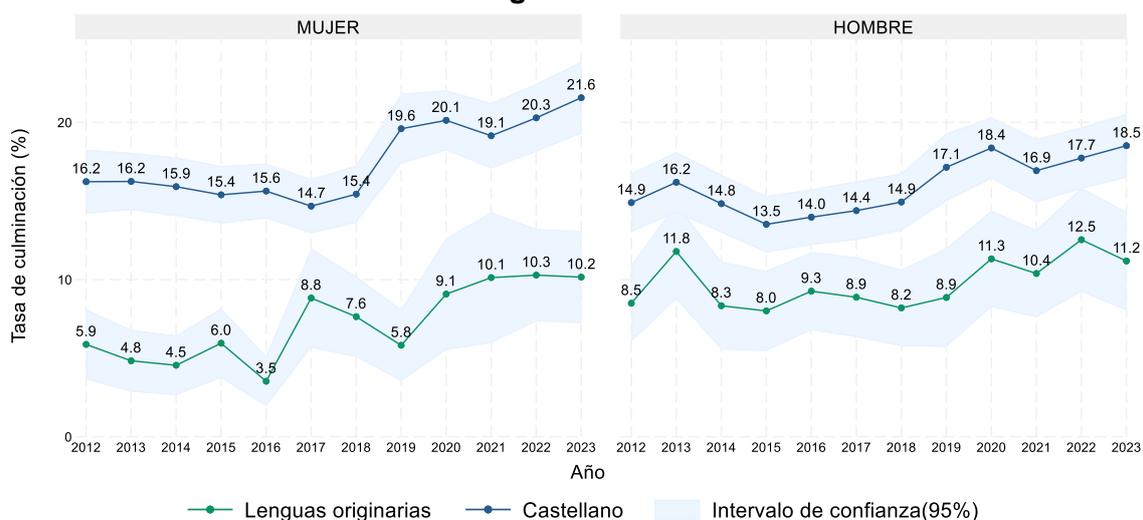
Gráfico 9. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y ámbito geográfico



Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Asimismo, se cruzó género y etnicidad encontrándose que tanto hombres como mujeres con castellano como lengua materna disponen de mayores oportunidades de culminar su ES que sus pares con lengua indígena; además, se evidenció que ambos grupos tuvieron un crecimiento sostenido durante el periodo de estudio. En el caso de las mujeres, las tasas de culminación de aquellas con castellano como lengua materna fueron las más altas. Entre 2012 y 2018, esta fue relativamente estable (alrededor de 16%), para luego crecer en 2019 (19.6%) y mantenerse nuevamente estable alrededor de 20% hasta 2021. Desde este último año hasta 2023, la tendencia ha sido creciente y ha llegado a 21.6%, más de dos veces lo alcanzado por las de lengua materna originaria (10.2%) en ese mismo año. En el caso de los hombres, las tasas fueron relativamente más cercanas entre los grupos. De hecho, se evidenció un crecimiento moderado: la tasa de culminación de los hombres con castellano como lengua materna creció de 14.9% a 18.5%, mientras aquellos con lengua materna originaria pasaron de 8.5% a 11.2%.

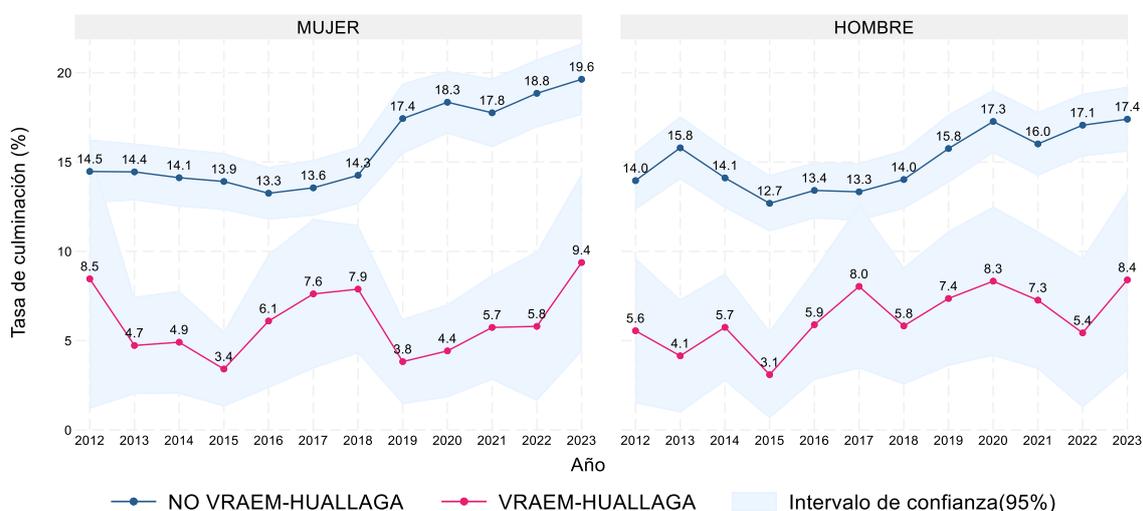
Gráfico 10. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y lengua materna



Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de mujeres con lengua materna originaria de los años 2012 a 2021 son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.
Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

En cuanto al cruce de género y pertenencia a zona VRAEM-Huallaga, destacó que tanto hombres como mujeres no residentes de zonas VRAEM-Huallaga alcanzaban tasas de culminación significativamente mayores que sus pares residentes de dichas zonas. Entre 2012 y 2018, la tasa entre mujeres no residentes del VRAEM-Huallaga se mantuvo relativamente estable (14%), para luego tender a crecer hasta 19.6% en 2023. Esta última tasa contrastó notablemente con lo alcanzado por las mujeres residentes, pues fue más de dos veces su valor (9.4%). En el caso de los hombres, la evolución de la tasa fue similar. Entre los no residentes del VRAEM-Huallaga se observó un crecimiento moderado de 2012 (14.0%) a 2022 (17.4%), aunque con una breve caída entre 2015 y 2017 (12.7%) cercana a la tasa de 2012. Por el contrario, entre los residentes del VRAEM-Huallaga hubo mayor variabilidad, pero donde las tasas (referenciales) de 2012 y 2022 terminaron creciendo sutilmente (paso de 5.6% a 8.4%).

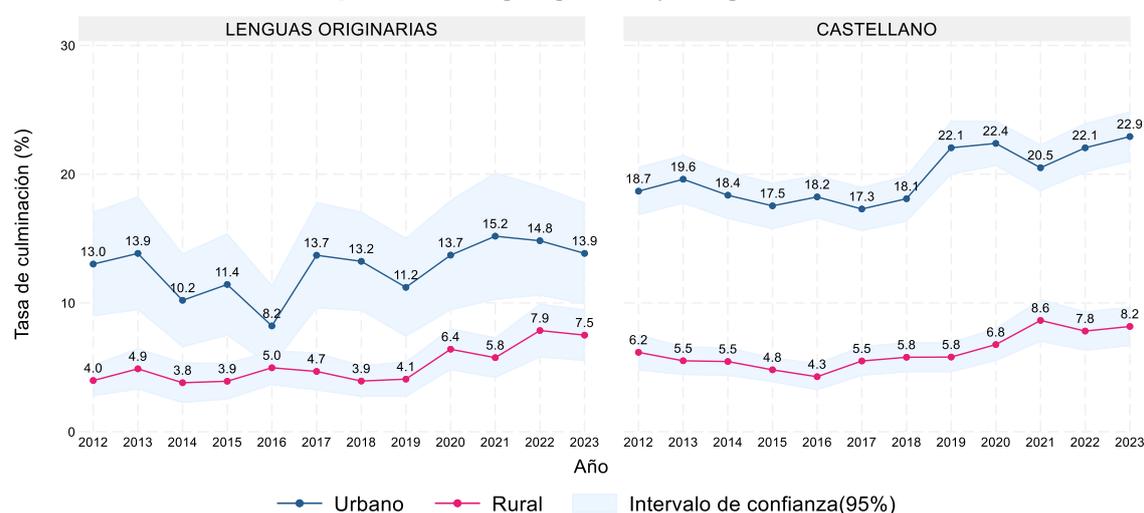
Gráfico 11. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por sexo y residencia VRAEM-HUALLAGA



Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15.0%.
Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

También, se propuso el cruce de ámbito geográfico con lengua materna. En este caso, se evidenció un patrón bastante marcado: los jóvenes de zonas urbanas, indistintamente de su lengua materna, lograron tasas de culminación sustancialmente mayores que sus pares rurales. Para los jóvenes urbanos con lengua materna originaria, sus tasas (referenciales) oscilaron entre 8.2% (2016) y 15.2% (2021). Por su lado, los jóvenes de rurales tuvieron una tasa (referencial) que creció moderadamente, pues pasó de 4% en 2012 a 7.5% en 2023. Sobre la tasa de culminación de los jóvenes con castellano como lengua materna, la brecha entre urbanos y rurales es mucho mayor; asimismo, se observa que en ambos casos las tasas han tendido a crecer. Para los jóvenes urbanos con castellano como lengua materna, la tasa de culminación se mantuvo relativamente estable entre 2012 y 2018, alrededor del 18%, para luego crecer y mantenerse alrededor del 22% entre 2019 y 2023. Esta última cifra es casi tres veces lo alcanzado por los jóvenes rurales con castellano como lengua materna en 2022 (8.2%), valor apenas 2 puntos porcentuales mayor que la tasa en 2012 (6.2%).

Gráfico 12. Culminación de la educación superior de población entre 25 y 34 años por ámbito geográfico y lengua materna



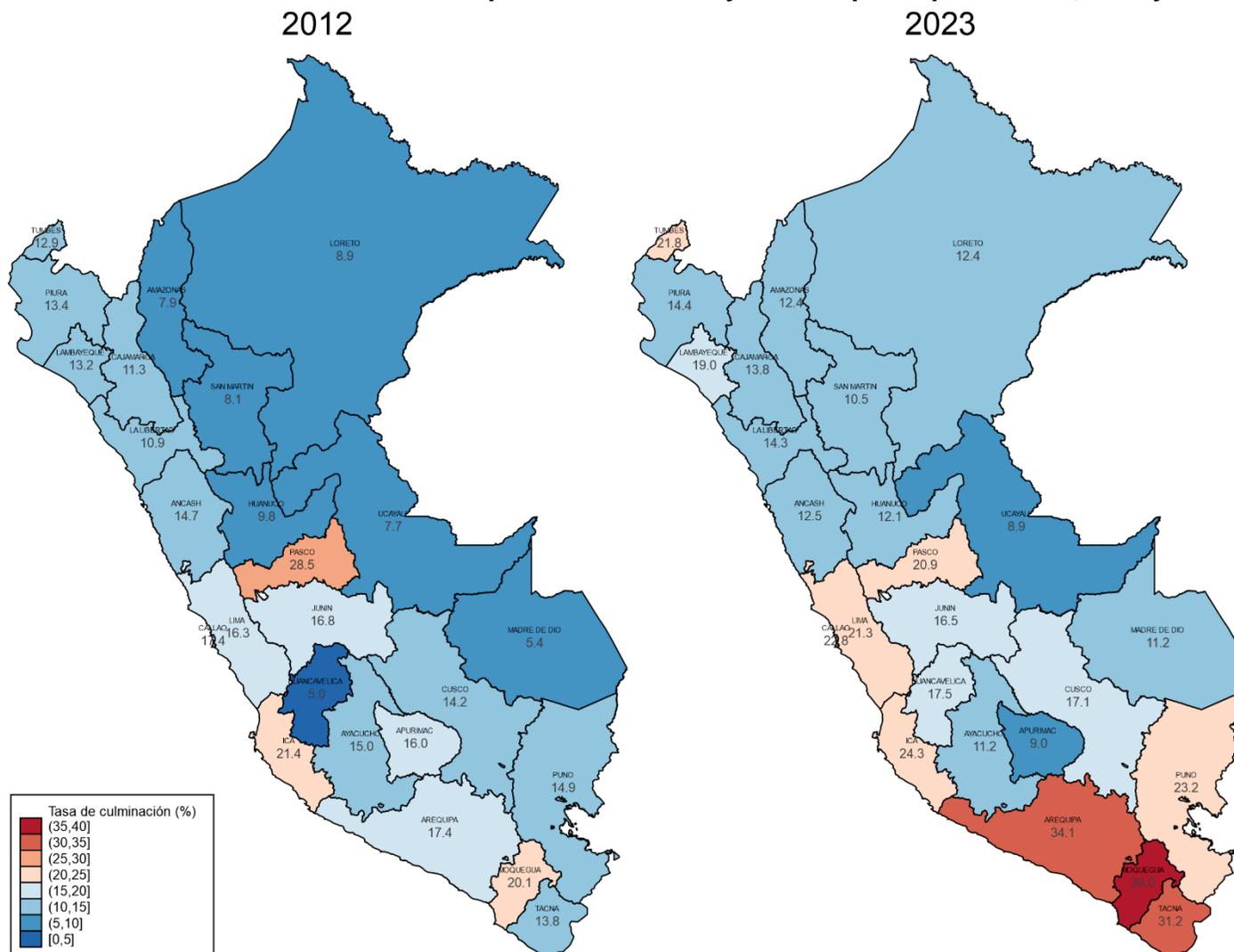
Nota: Las estadísticas asociadas a los grupos con lengua materna indígena que residen en áreas urbanas (todos los años) y rurales (años 2012-2015, 2017 y 2019) son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Asimismo, se evaluó la interacción de ámbito geográfico pero esta vez con la variable de residencia en zona VRAEM-Huallaga. Para este caso, se halló que las tasas de culminación entre urbanos y rurales solo fueron estadísticamente distintas en los no residentes del VRAEM-Huallaga. Destaca también que en ambos grupos se observó una tasa relativamente constante en los primeros años del periodo analizado, para luego tender a crecer en los últimos [Para mayor detalle ver Anexo 3]

Por último, también se analizó las disparidades departamentales, pero solamente en el grupo etario de 24 a 34 años, que mostró mayor variabilidad en sus tasas de culminación. Terminar la ES ha variado de departamento a departamento; en la mayoría de los casos, las tasas de culminación crecieron de forma moderada de 2012 a 2022. Los mayores incrementos se dieron en Arequipa (17.4% a 34.1%), Huancavelica (5% a 17.5%), Moquegua (20.1% a 39%) y Tacna (13.8% a 31.2%). Por otro lado, las mayores caídas sucedieron en Pasco (28.5% a 20.9%), Apurímac (16% a 9%), y Ayacucho (15% a 11.2%). Algunos departamentos se mantuvieron estables, destacando Junín (alrededor de 17%) y Piura (alrededor de 14%).

Gráfico 13. Culminación de la ES de población entre 25 y 34 años por departamento, 2012 y 2023



Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

5.2. Alcances y desafíos del PRONABEC en torno a las brechas

Habiendo explorado las distintas brechas a nivel nacional, se analiza la cobertura de las estrategias del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) para abordar las mismas. En esencia, se busca explorar si el PRONABEC efectivamente está contribuyendo a la equidad en el acceso, permanencia y culminación de los estudiantes de bajos recursos económicos, que son parte de grupos vulnerables o que disponen de una situación especial como lo es su finalidad declarada desde su creación en 2012 (Ley N.º 29837, artículo 2).

Si bien el PRONABEC otorga becas y créditos, es importante tener en cuenta que, para fines de este estudio, el análisis estará centrado solo en lo relacionado a la entrega de becas de pregrado dado que estas brindan, en la mayoría de los casos, acceso o continuidad a la ES por primera vez. En específico, se analizará la provisión y brechas en torno a Beca 18, Beca Permanencia, Beca Continuidad y Beca Excelencia Académica Hijos de Docentes, los concursos de mayor relevancia en lo que respecta a becas de pregrado.

Otro aspecto por considerar es que este estudio no busca explorar impactos o efectos en matrícula, permanencia y culminación, pues estos ya han sido estudiados. En efecto, las evaluaciones tanto del MEF como del MINEDU han encontrado impactos positivos sobre el rendimiento académico, la culminación oportuna y el tiempo laborado. No obstante, lo analizado en torno a efectos heterogéneos solo se ha limitado a aspectos geográficos. Resultados como que Beca 18 (Convocatoria 2019) produjo un mayor impacto en matrícula de becarios de otros departamentos fuera de Lima (29% más probabilidades de matricularse) y en estudiantes de ámbito rural (27% más probabilidades de matricularse) son relevantes mas no suficientes.

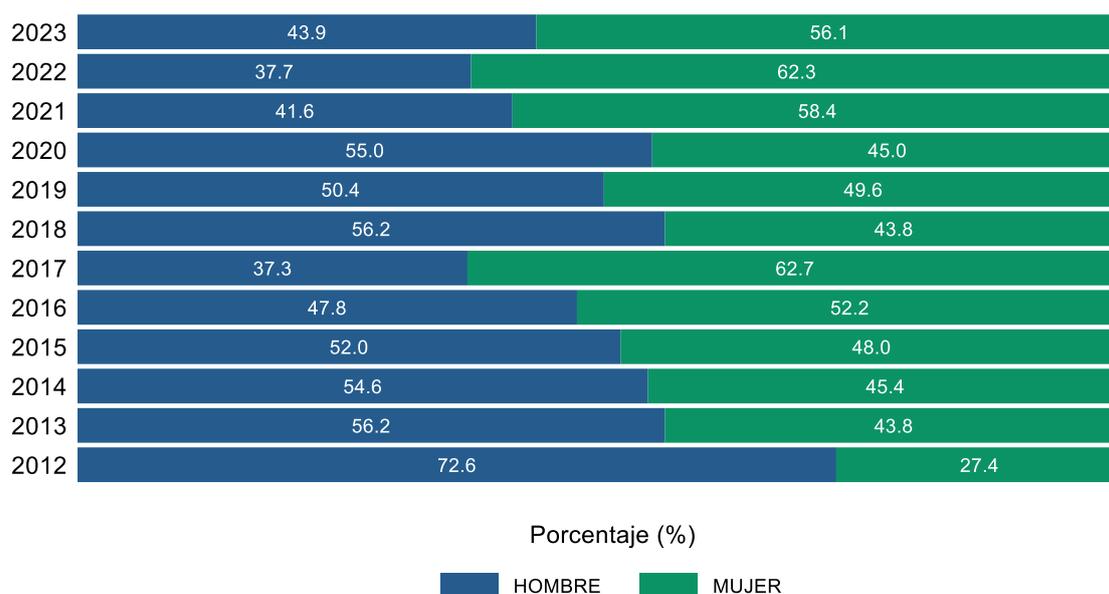
De esta forma, abordar temáticas poco exploradas en los estudios como las brechas de género y etnicidad, adicionalmente a las brechas por procedencia geográfica, resulta necesario para comprender los logros y limitaciones de programas de política afirmativa, como PRONABEC. Si bien el análisis es de carácter descriptivo, se debe percibir esta propuesta como una oportunidad de exploración preliminar a estudios más complejos.

Analizando Beca 18

Beca 18 es la beca más antigua y emblemática del PRONABEC, quizás la más completa, al cubrir costos como matrícula, pensiones, subvención económica para gastos personales, transporte, alojamiento, entre otros, y a su vez brindar intervenciones de soporte a lo largo de las distintas etapas del estudiante en el proceso educativo. Desde su creación en 2012 hasta la fecha ha brindado más de 86.000 becas, es la que más cobertura tiene.

Al analizar la existencia de brechas de género en Beca 18, se observa que desde que se inició el concurso hasta la convocatoria de 2015 y luego de 2018 a 2020, hubo una mayor proporción de becas adjudicadas a hombres. Sin embargo, en el acumulado, la diferencia entre hombres y mujeres no ha sido grande: del total de becas otorgadas entre 2012 y 2023, el 51.0% se adjudicó a hombres, mientras que 49.0%, a mujeres.

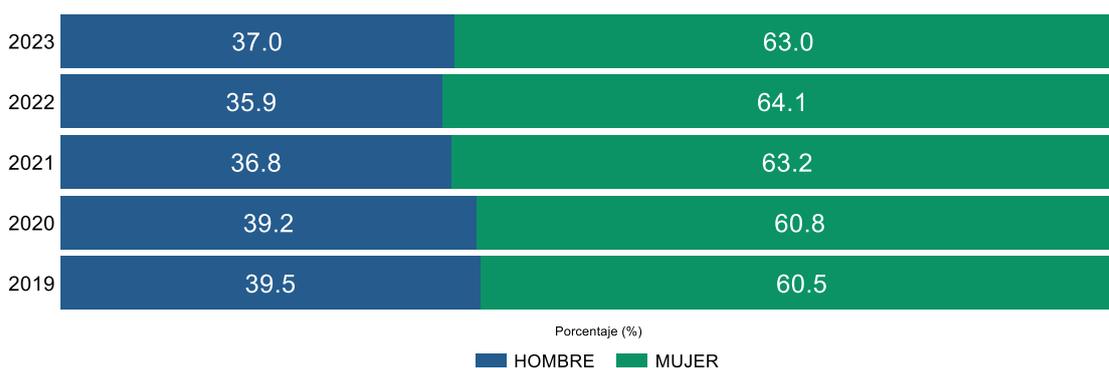
Gráfico 14. Beca 18. Becas otorgadas según sexo 2012 – 2023



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Con este primer análisis, no se podría afirmar que existe una brecha en cuanto a género para el caso del acceso a la Beca 18. Para explorar a mayor detalle si esta ausencia de brecha es real también se considera oportuno evaluar la proporción de hombres y mujeres a partir del momento de inscripción. Así, se tiene que más del 60% de los inscritos aptos fueron mujeres en cada una de las convocatorias desde 2019 hasta 2023. En este sentido, se plantea que si bien hay equidad en cuanto a la asignación quizá exista diversas situaciones para que las mujeres inscritas alcancen una vacante. Podría ser que no pasen el examen nacional, no ingresen a las IES, entre otras circunstancias que llevarían a la siguiente etapa.

Gráfico 15. Beca 18. Inscritos aptos según sexo, 2019 – 2023.



Fuente: PRONABEC-Datos de la fase de inscritos para preselección de Beca 18, 2019-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al observar de forma detallada la distribución por género de las becas adjudicadas en las modalidades de Beca 18, hay mayor presencia masculina en las FF.AA. (de promedio, 86.7 %) y CNA (de promedio, 55.3 %), mientras que la femenina fue mayor en Protección (antes Albergue, 63.4 %) y EIB (promedio, 61.9 %). En el resto de las modalidades, la evolución en la distribución de becarios entre 2012 y 2023 ha sido más equilibrada. Esto se puede apreciar con más detalle en el Gráfico 16.

Gráfico 16. Beca 18. Becas otorgadas según modalidad de Beca 18 y sexo 2012 – 2023.



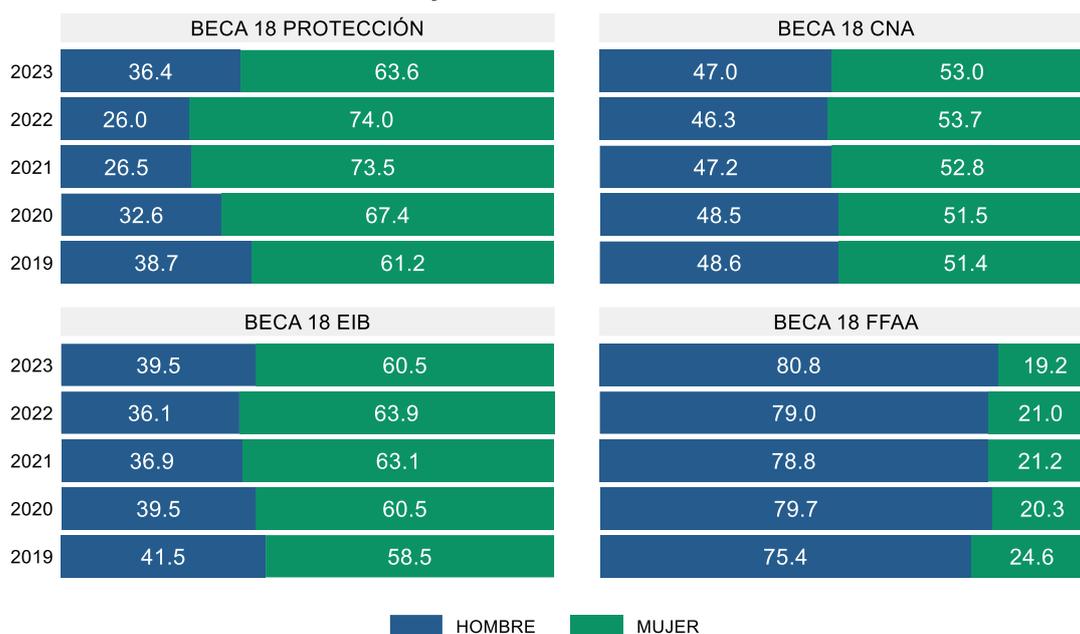
Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Como llama la atención que exista algunas modalidades donde haya mayor presencia masculina o femenina de forma sistemática, se consideró prudente incluir el análisis desde la inscripción. Como se observa en el Gráfico 17, la única beca que tiene una proporción balanceada entre hombres y mujeres inscritos es la modalidad de Beca CNA. Por el contrario, las modalidades Protección (antes Albergue) y EIB fueron aquellas donde hubo mayor inscripción de mujeres mientras que la Beca FF.AA. fue la que registró una mayor presencia de hombres inscritos. En lo que respecta a la Beca EIB, se podría plantear que esta situación se asocia a estereotipos de género en la ES. Para dar contexto, es necesario precisar que esta beca está destinada a aquellos que opten

por estudiar Educación Intercultural Bilingüe. Como lo sugiere la literatura, una problemática con las carreras de educación, así como con las de salud, artes, humanidades y ciencias sociales, es que suelen ser feminizadas, al contrario de lo que ocurre con las carreras STEM donde hay subrepresentación de mujeres (UNESCO, 2020, citado en UNESCO-IESALC, 2020, p. 22).

En cuanto a la modalidad Protección (antes Albergue), esta podría reflejar la proporción real de mujeres y hombres en condición de abandono en términos poblacionales. Por ejemplo, de acuerdo con estadísticas del MIMP, al 2021, más del 62% de niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años en estado de abandono o riesgo social que se encuentran en los centros de acogida son mujeres¹¹. En el caso de la Beca FF.AA., se debe tener en cuenta que la carrera militar ha sido y es mayoritariamente masculina. En el caso de Perú, el ingreso de la mujer en las FF.AA. se dio recién en 1996, y a la actualidad las mujeres representan poco más del 10% de la fuerza militar (Barriga Abarca, 2022). Por lo tanto, el que haya más del 20% de mujeres en esa modalidad, es decir el doble de su proporción poblacional, sugiere que en realidad la beca podría estar siendo más inclusiva en términos de género.

Gráfico 17. Beca 18 Inscritos aptos según modalidades seleccionadas de Beca 18 y sexo 2019 – 2023.



Fuente: PRONABEC-Datos de la fase de inscritos para preselección de Beca 18, 2019-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

En relación con la existencia de brechas por departamentos, se encontró que el concurso otorgó becas de forma relativamente equitativa a postulantes de todos los departamentos [Para mayor detalle ver Anexo 4]. No obstante, la problemática surge cuando se evalúa el lugar de destino pues se observa que Lima es el espacio de mayor preferencia. Esta situación se ha intensificado a lo largo de los años. Muestra de ello es que, al inicio del Concurso, las becas otorgadas a jóvenes que postularon desde un

¹¹ <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-nna.php>

departamento diferente a Lima representaban más del 93.1 %; y quienes decidieron estudiar en esta región apenas representaban el 14.5 %.

Por el contrario, en el año 2023, las becas otorgadas a jóvenes que postularon desde Lima representaron alrededor de 34.1% y la preferencia por instituciones de este departamento fue de alrededor de 72.1%. Así, aunque la proporción de becarios que postularon desde Lima aumentó respecto de 2012 (27.2 p.p. más), la de becarios que eligieron estudiar en esta región lo hizo de forma drástica, pues casi se cuadruplicó (57.6 p.p. más) como se observa en el Gráfico 18. En este sentido, mientras el incremento en la proporción de becarios provenientes de Lima puede responder a un crecimiento de población residente en Lima (pasamos de 8 millones en 2012¹² a superar los 10 millones en 2022¹³), la preferencia por estudiar en este departamento podría responder a una situación más compleja.

Se podría argumentar que esta problemática surge porque los jóvenes que acceden a becas ven a sus ámbitos geográficos como espacios que les limitan acceder a buena educación y mejores oportunidades de desarrollo. De hecho, autores como Wells et al. (2018) sostienen que la movilidad de los universitarios puede explicarse por las relaciones de poder centro-periferia, donde un espacio geográfico domina al otro, y factores de atracción-repulsión, donde se percibe que un espacio brinda oportunidades como educación de calidad y el otro no.

Por otro lado, también se podría suponer que es el PRONABEC, a través de sus requerimientos, el que promueve y condiciona la elección de determinadas instituciones. Estudios realizados sobre movilidad (PRONABEC, 2024a) y migración (PRONABEC, 2024b) evidenciaron que algunos beneficiarios de Beca 18, en efecto eligieron programas en Lima (en ocasiones declinando sus preferencias iniciales) porque suponían una mejor calidad educativa, atributo premiado por el Programa. Esto último resuena con Scharpf (1997) y Zurbriggen (2006) que sostienen que las políticas afirmativas en educación como los programas de subsidios, en ocasiones no solo facilitan el acceso sino también establecen las alternativas y limitan las preferencias de los beneficiarios. En efecto, estrategias de determinados puntajes a IES y carreras priorizadas pueden también sesgar la elección y motivar la migración.

Ambos argumentos, es decir, que Lima ofrece mejores oportunidades educativas y que el PRONABEC prioriza IES y carreras de mayor calidad y retorno, respectivamente, convergen con una realidad: Lima concentra la mayor proporción de instituciones licenciadas (que cumplen con un mínimo de calidad) siendo 38.1% en el caso de las universidades (37 de 97¹⁴) y 66.7% de institutos (70 de 105¹⁵).

¹² https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1032/libro.pdf

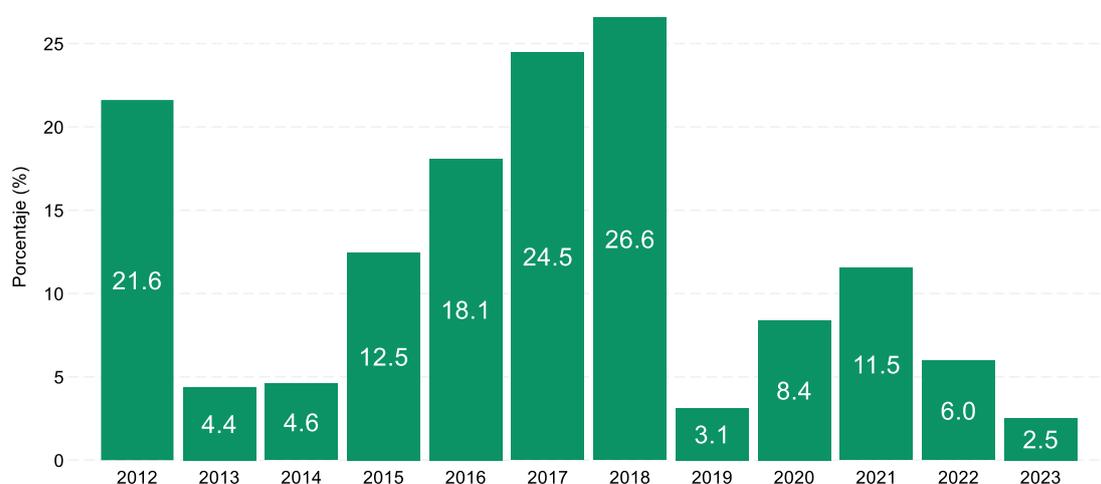
¹³ <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/lima-supera-los-10-millones-de-habitantes-al-ano-2022-13297/>

¹⁴ <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

¹⁵ <https://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/consulta-instituto.php#>

En cuanto a las brechas asociadas a etnicidad, se observa que, desde su creación hasta la actualidad, la tasa de adjudicación a jóvenes con lengua materna originaria ha sido relativamente pequeña (11.2% en el acumulado). Destaca que mientras en 2012 el 21.6 % de las becas se adjudicaron a jóvenes con una lengua materna originaria, en 2023 este porcentaje no superó el 2.5 %. Si bien ha habido años, como en 2018, donde la presencia de jóvenes con lengua materna originaria ha sido significativa (casi 27%), se podría decir que el PRONABEC aún no logra resarcir la situación desventajosa de quienes no disponen del castellano como lengua materna. Esta situación más que buscar equidad entonces estaría siendo un reflejo o correlato de la problemática nacional como se vio en los análisis de la ENAHO.

Gráfico 20. Beca 18. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2012 – 2023

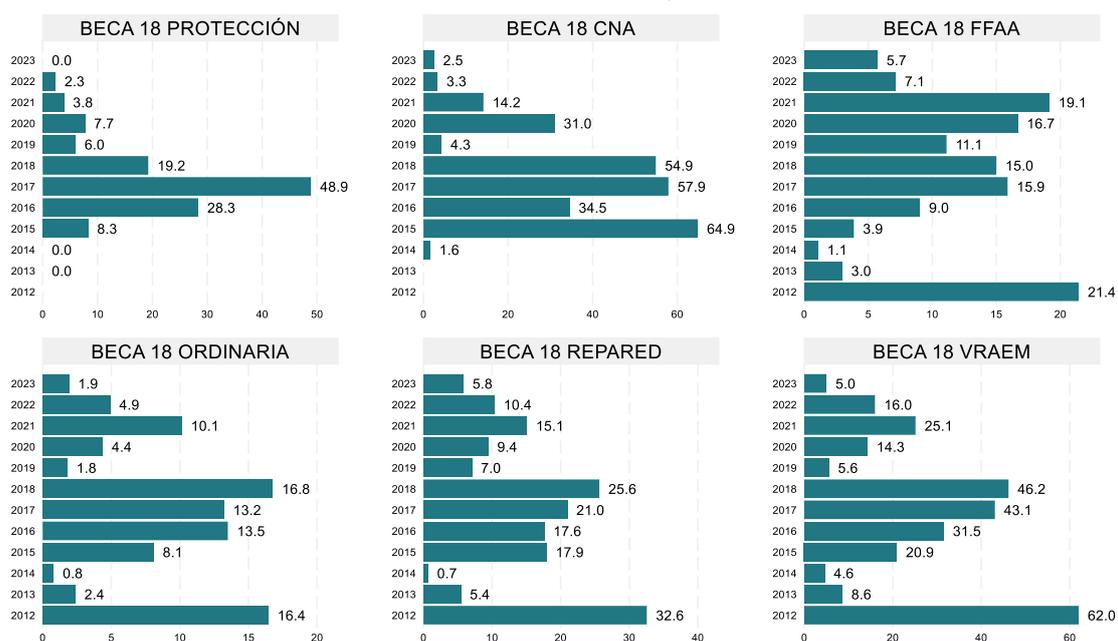


Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Esta situación sumamente compleja donde, a pesar de disponerse de recursos como becas, los grupos más vulnerables no acceden se puede deber a múltiples aspectos. Y es que como sostiene Espinoza y Gonzales (2017), para que realmente exista equidad en un contexto de alta desigualdad, es necesario no solo que se garantice recursos financieros sino sociales y culturales que buscan abordar necesidades, capacidades y aspiraciones. En efecto, son los grupos con lengua materna indígena quienes requieren mayores espacios de reforzamiento, acompañamiento y orientación, incluso antes de transitar a la ES.

Continuando con el análisis, se procede a explorar el porcentaje asociado a la adjudicación de becas a jóvenes con lengua materna originaria en las diversas modalidades de Beca 18, que no correspondan a EIB. Destaca que modalidades como Albergue, CNA, REPARED y VRAEM presentan altos porcentajes de jóvenes con lengua materna originaria, donde alcanzan tasas de hasta 49% en 2017, 64.9% en 2015, 32.6% en 2012 y 62.0% en 2012, respectivamente. Asimismo, destaca que sea la modalidad Ordinaria la que menor proporción de becarios con lengua materna originaria muestra (menos del 17%).

Gráfico 21. Beca 18 Proporción de becarios con lengua materna indígena según modalidades seleccionadas, 2012-2023



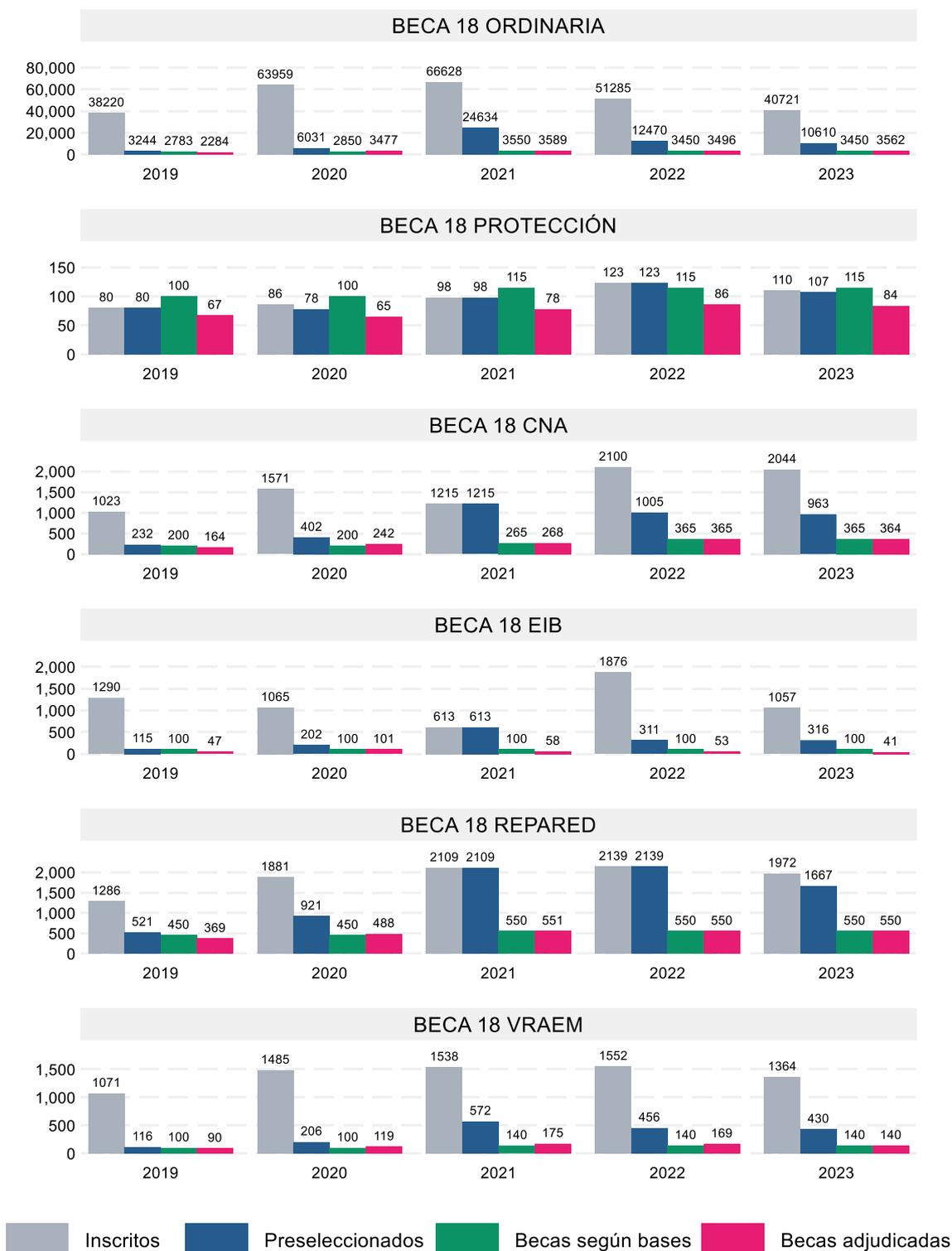
Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Para profundizar el análisis también se optó por comparar la cantidad de inscritos, preseleccionados, el número de becas según bases y las becas adjudicadas de las modalidades con la mayor tasa de becarios con lengua materna indígena. No obstante, se presentó también la distribución referida a la modalidad Ordinaria para tener un marco de referencia. Como se observa en el Gráfico 22, la modalidad Ordinaria es la que más inscritos, preseleccionados y becarios tiene, asimismo, desde 2020, la cantidad de becas adjudicadas ha superado el número de becas en bases.

En cuanto a la modalidad Protección (antes Albergue), llama la atención que sea esta la única modalidad donde las becas disponibles según bases no hayan sido llenadas, es decir, hubo menos inscritos que becas disponibles en todos los años de su convocatoria. En esta situación, una problemática que surge es que los preseleccionados terminan no variando sustancialmente de los inscritos, sugiriendo que el examen nacional de preselección más que un filtro para “fortalecer el proceso de selección [...] al ofrecer una medida estandarizada de aprendizajes” termina siendo un mero proceso burocrático sin mayor aporte.

En el caso de la modalidad CNA para los años 2021 y 2022, destaca que la cantidad de preseleccionados haya superado los 1 000 postulantes, sugiriendo que el 100.0% y 47.9% de inscritos en cada año, respectivamente, cumplía con los requisitos mínimos para ser beneficiario. Luego, para EIB, destaca el gran desbalance entre inscritos, becas disponibles según bases y las becas adjudicadas. Como se observa, pese a que hubo una gran acogida en la postulación, para los años 2019 y de 2021 a 2023, las becas en bases no fueron llenadas, llegando a cubrirse menos del 58% de estas. Por otro lado, aunque en la modalidad REPARED y en VRAEM se adjudicaron todas las becas de las dispuestas en bases, es importante destacar que existe una demanda bastante alta por estas modalidades y una oferta relativamente reducida para ellas.

Gráfico 22. Beca 18 Número de inscritos aptos, preseleccionados y becas según modalidades seleccionadas, 2019-2023



Fuente: PRONABEC: Datos de la fase de inscritos para preselección de Beca 18 y Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2019-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Entre las explicaciones que se pueden plantear en torno a estos resultados, tenemos que la población objetivo de las distintas modalidades presentan atributos particulares que los limitan a acceder a una beca. Por ejemplo, la literatura sugiere que los huérfanos, población similar a la establecida para la modalidad Protección (antes

Albergue), experimentan situaciones de carencias (necesidades insatisfechas como recursos económicos, un hogar y familia) que moldean las creencias y el valor que ponen en la educación (Alvi et al., 2017).

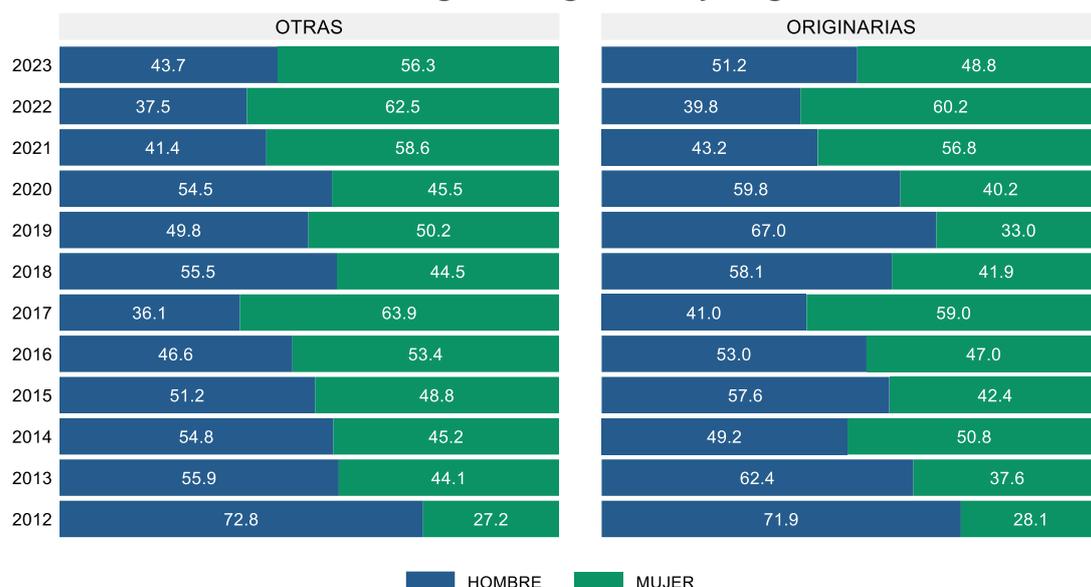
En el caso de jóvenes de comunidades indígenas, minorías étnicas o rurales, como a quienes estarán dirigidas las becas CNA, EIB y VRAEM, los becarios y preseleccionados pueden ser menores que los inscritos por factores asociados a las dificultades del proceso de postulación. Por un lado, existirían limitaciones de conectividad territorial como sostiene Webb (2013, citado en Cotler, 2016) y que llevarían a la dificultad de obtener los documentos necesarios y altos costos de movilidad (Cotler, 2016, p.31).

Para el caso donde habría mayor competitividad por vacantes como en la modalidad Ordinaria, REPARED y VRAEM, las brechas entre inscritos y becas adjudicadas podría también estar perpetuando la situación de desigualdad de acceso a la ES. Esto se debería a que, en estas modalidades, al no tener como criterio estricto el pertenecer una minoría étnica (solo se otorga más puntos en caso de serlo), aventajaría a aquellos que no pertenecen a este grupo pues son ellos quienes más probabilidades tendrían de pasar el examen nacional de preselección. Y es que serían los jóvenes de comunidades indígenas o afroperuanas con entornos de aprendizaje complejos quienes “han experimentado trayectorias más conflictivas y problemáticas en su proceso de educación superior” (Calle 2010; Cuenca 2012; Cuenca y Niño 2011; De Belaunde, Trivelli e Israel 2011; Valdivia 2012; Vilca 2012; Zavala y Córdova 2010, citado en Cotler, 2016 p.13).

Por otro lado, el que exista convocatorias donde haya menos becarios adjudicados que becas en bases podría también sugerir que los jóvenes no necesariamente se alinean a la visión del programa. Esto sigue a la crítica previamente mencionada sobre cómo las políticas afirmativas a veces terminan condicionando las preferencias de los potenciales beneficiarios (Zurbriggen, 2006). En efecto, este es el caso particular de la modalidad EIB, con la excepción de la convocatoria de 2020. De acuerdo con las bases, esta beca está destinada a población con dominio de una de las lenguas originarias para seguir estudios en EIB. No obstante, es más que factible que muchos jóvenes de estas comunidades no deseen quedarse en su entorno (donde será requerido la EIB) (PRONABEC, 2024a; PRONABEC, 2024b) y que no tengan esta modalidad como primera opción (Cotler, 2018) debido al estigma y el anhelo de buscar más y mejores oportunidades laborales y condiciones de vida.

Al cruzar etnicidad y género, se observa que en las primeras convocatorias (2012-2015) de Beca 18 se tendió a adjudicar más becas a los hombres, indistintamente de su lengua materna. Así, como se observa en el Gráfico 23, destaca que en el año de la primera convocatoria 28.1% de los adjudicados con lengua materna originaria eran mujeres, esta proporción fue relativamente menor (27.2%) al tratarse de los becarios con una lengua materna distinta. Sin embargo, conforme han pasado los años, esta situación se ha revertido, pues al 2023, 56.3% del total de becas adjudicadas entre quienes tienen una lengua materna distinta a las originarias corresponde a mujeres. De forma análoga, entre quienes sí tienen una lengua materna originaria, el porcentaje entre hombres y mujeres se ha hecho equitativo pues mientras en 2022, 60.2% fueron mujeres, en 2023 esta proporción ascendió a 48.8%.

Gráfico 23. Beca 18. Becas otorgadas según sexo y lengua materna 2012 – 2023

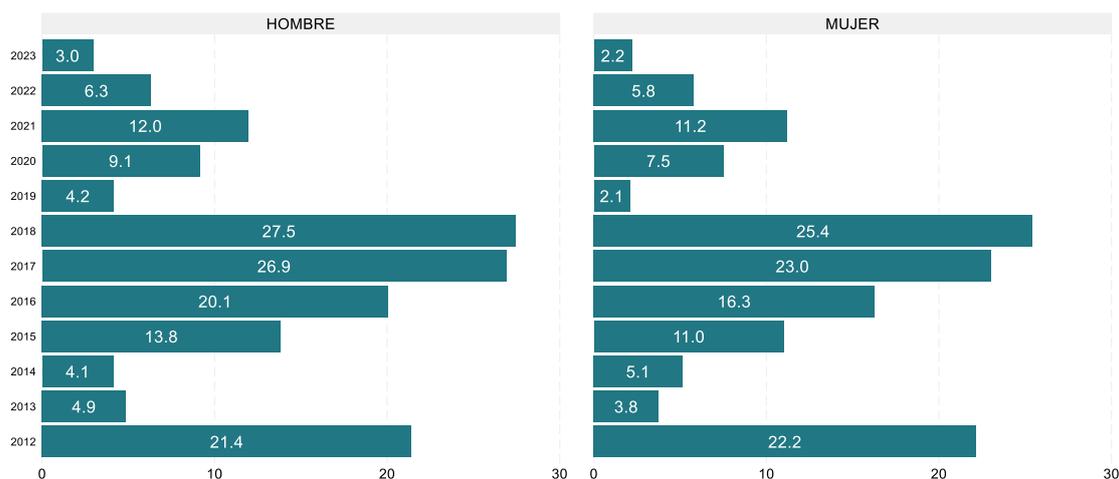


Nota: El grupo de becarios con "Otras" como lengua materna refiere a aquellos con castellano u otra lengua materna (no originaria) y también a aquellos que no especificaron o registraron dicha información.

Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Centrando el análisis en aquellos con lengua materna originaria y dividiendo la población según sexo, se observa que las mayores tasas de adjudicación para jóvenes con esta lengua se dieron en 2018 como se muestra en el Gráfico 24. En efecto, el porcentaje de becas adjudicadas a hombres con lengua materna originaria registró un máximo de 27.5% en 2018 y un mínimo de 3.0% en 2023. Dicho porcentaje en mujeres tuvo un máximo 25.4% también en 2018, y un mínimo de 2.1% en 2019. En este caso, la tasa en 2023 fue pequeña y relativamente cercanas al mínimo: 2.2 %.

Gráfico 24. Beca 18 Proporción de becarios con lengua materna indígena según sexo



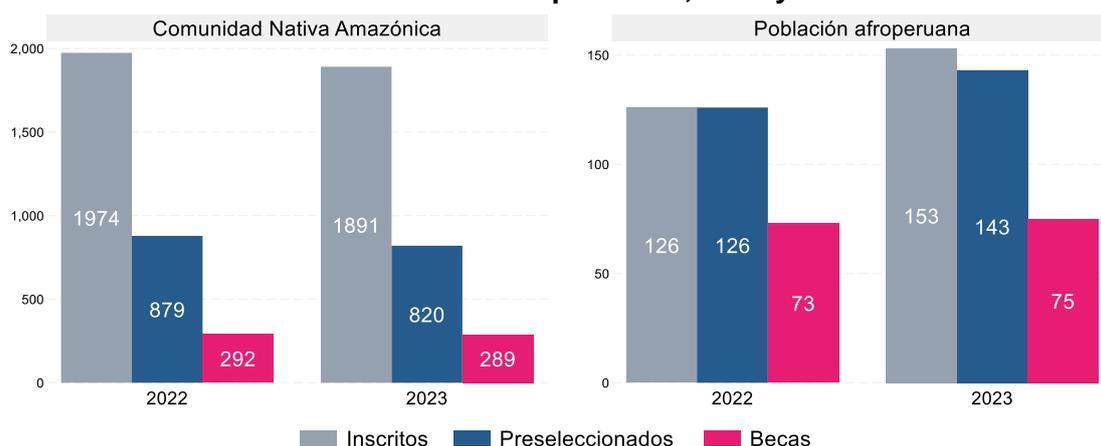
Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Si bien, gran parte del estudio considera a la lengua indígena u originaria como principal indicador de etnicidad, se debe tener en cuenta que Beca 18 brinda beneficios para minorías étnicas según identificación no necesariamente lingüística sino de pertenencia

como en el caso de afroperuanos. A pesar de que este tipo de atributos ha sido considerado como condición priorizable en convocatorias pasadas (se le otorga mayor puntaje en el proceso de preselección), no es hasta 2022 que se creó la Beca CNA y Población Afroperuana. En ese sentido, el análisis se limita a explorar las convocatorias 2022, el año de su creación, y 2023, la más reciente.

Como se muestra en el Gráfico 25, para ambos años de la convocatoria, en el grupo de comunidad nativa amazónica se inscribieron más de 1 890 jóvenes, de los cuales aproximadamente 44% fue preseleccionado y 35% fue adjudicado con becas. Por otro lado, en el caso de población afroperuana, solo hubo 126 inscritos aptos en 2022, donde el total terminó preseleccionado y 57.9% adjudicado con beca. De forma análoga, en 2023, hubo 153 inscritos, 93.5% fue preseleccionado y 52.5% terminó con una beca adjudicada. Un análisis superficial podría sugerir que no existe grandes brechas en acceso para este grupo. No obstante, el que haya habido apenas 126 inscritos puede sugerir las bajas aspiraciones profesionales de los adolescentes afroperuanos condicionadas a las restricciones económicas familiares como sostiene Benavides et al (2013, citado en Cueto et al., 2016).

Gráfico 25. Beca 18 Número de inscritos aptos, preseleccionados y becas de la Modalidad CNA - Afroperuanos, 2022 y 2023



Fuente: PRONABEC-Datos de la fase de inscritos para preselección de Beca 18 y Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2022-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

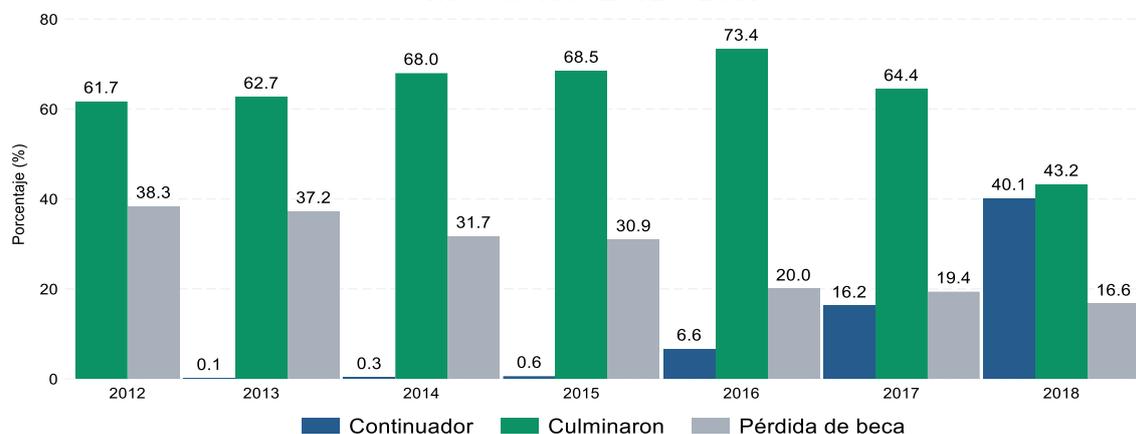
Continuidad y culminación

Beca 18, además de garantizar el acceso a la ES, también implementa estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de los becarios y la culminación de sus carreras. En ese sentido, resulta necesario explorar cómo han evolucionado los indicadores de continuidad, egreso y pérdida de beca, como se muestra a continuación. Para los siguientes análisis, se va a considerar solo los años que van de 2012 a 2018 porque se espera que los becarios de estas convocatorias hayan culminado sus carreras (pues al menos 5 años han transcurrido desde que iniciaron).

Primero, al analizar las convocatorias de Beca 18 que deberían haber egresado, se ve que la tasa de culminación ha crecido de forma sostenida de los becarios de las convocatorias 2012 a 2016, para luego mostrar una caída sustancialmente en las convocatorias posteriores. Como se ve en el Gráfico 26, el año con la tasa más alta de

culminación se dio en el grupo de becarios de la convocatoria 2016 en donde se alcanzó un 73.4%. Por otra parte, en la tasa de pérdida de beca, sí se observa una disminución progresiva, pasando de 38.3% en 2012 a 16.6% en 2018. Cabe precisar que para la convocatoria 2018, el 40.1% de los becarios aún son continuadores.

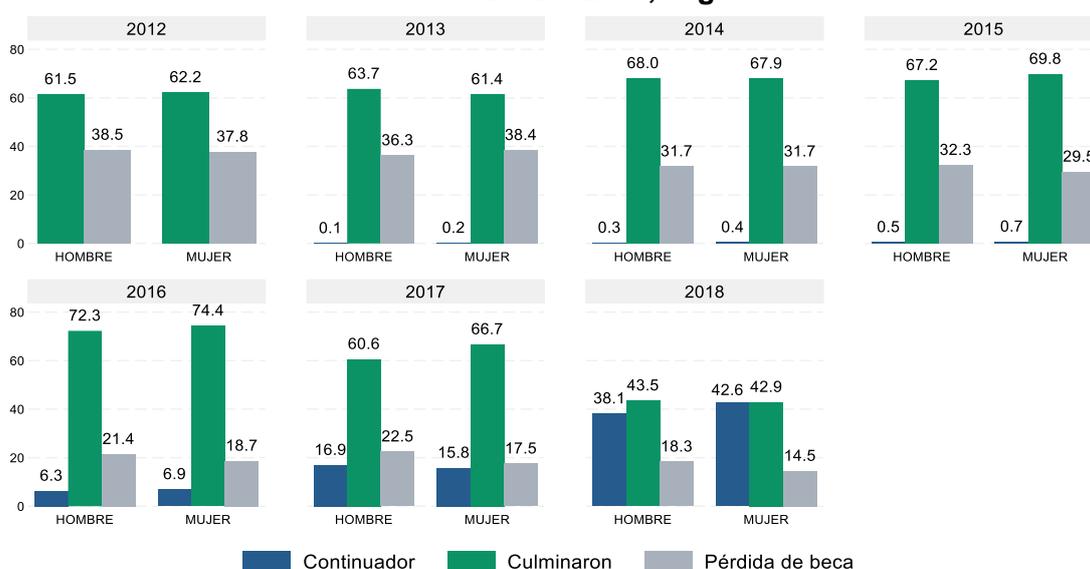
Gráfico 26. Beca 18. Continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2018). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Asimismo, al desagregar estos indicadores por sexo, como se observa en el Gráfico 27, se puede ver que no existe una brecha sustancial entre hombres y mujeres en términos de culminación, pérdida de beca y/o continuadores, lo cual se condice con lo encontrado a nivel nacional en la ES con la ENAHO. Esto también va en línea con lo encontrado en otros estudios como el de Aucejo et al (2019) que indican que, al menos en años post pandemia, no se ha encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres debido a la interrupción o retraso de los estudios superiores (citado en Sunedu, 2020, p.98).

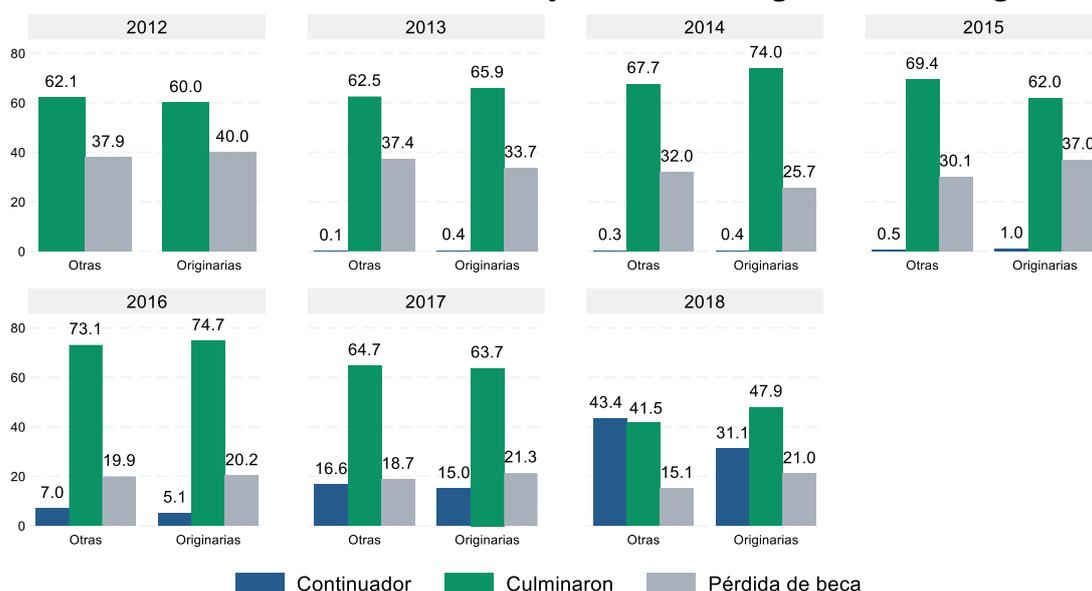
Gráfico 27. Beca 18. Continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017, según sexo



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2017). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Luego, el mismo ejercicio se replicó considerando la variable asociada a etnicidad. Como se puede apreciar en el gráfico, la tasa de culminación de los jóvenes con lengua materna originaria fue menor que sus pares con otras lenguas maternas, en tres convocatorias (2012, 2015 y 2017). Por otro lado, se encontró que la tasa de pérdida de beca de los jóvenes con lengua materna originaria de las convocatorias de 2012, 2015, 2017 y 2018 fue mayor que la de sus pares con otras lenguas. Estos datos sugieren que es necesario reforzar los espacios de acompañamiento y apoyo orientados a esta población pues, como sostiene Espinoza y Gonzales (2017), en un sistema de equidad se debe priorizar que quienes entren al sistema educativo permanezcan en él salvaguardando su desempeño y rendimiento.

Gráfico 28. Beca 18. Proporción de continuadores, culminación y pérdida de beca convocatorias 2012 – 2017 entre jóvenes con lengua materna originaria



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012-2017). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Analizando otras iniciativas para promover la permanencia y culminación de los estudios

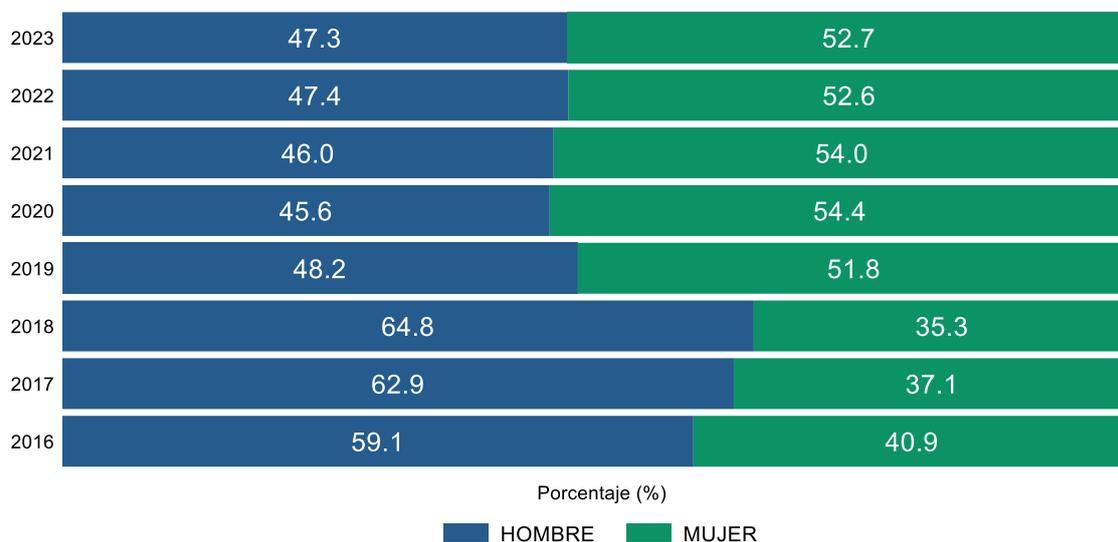
Así como es importante dar cuenta de las oportunidades de acceso a la ES que brinda el PRONABEC por medio de becas, para el caso de este estudio también es importante explorar qué acciones ha venido desplegando el Programa con el objetivo de que su población beneficiaria pueda continuar estudiando y culminar exitosamente este nivel educativo. Es decir, cómo aborda el PRONABEC la permanencia y la culminación de sus estudiantes, y a través de qué mecanismos.

Beca Permanencia para estudiantes en universidades públicas

Esta beca creada en 2016 busca combatir la deserción en estudiantes con alto rendimiento académico que muchas veces no logran permanecer ni culminar sus estudios superiores debido a que no cuentan con recursos financieros. Cabe señalar que desde el año 2021, la beca se dirige específicamente a estudiantes pobres.

Examinando las brechas de género en Beca Permanencia, en el Gráfico 29 se aprecia que de 2016 a 2018 predominó la presencia de becas adjudicada a hombres, mientras de 2019 a 2023 lo hizo la de mujeres. A nivel general, la diferencia entre hombres y mujeres es mínima pues el 48.9 % se adjudicó a hombres, mientras que 51.1% a mujeres. En la misma línea que Beca 18, no se podría afirmar que existe una brecha en cuanto a género para la Beca Permanencia.

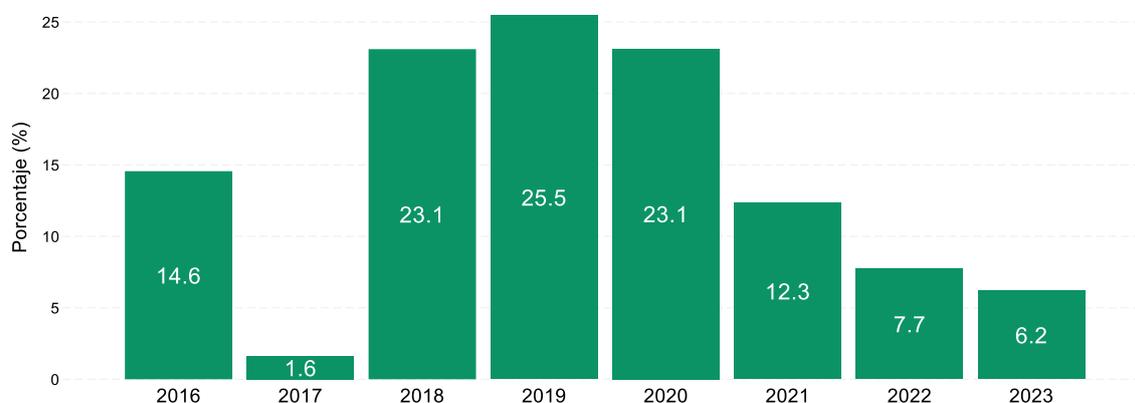
Gráfico 29. Beca Permanencia. Becas atendidas, 2016 – 2023, según sexo



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2016-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

En cuanto a la variable lengua como representación de etnicidad, el porcentaje de Becas Permanencia adjudicadas a jóvenes con lengua materna originaria ha sido moderado pues en el acumulado se aproxima a un 14.9%. Analizándolo año a año en el Gráfico 30, se observa que el porcentaje de Becas Permanencia adjudicadas ha variado sustancialmente pasando de 14.6% en 2016 a apenas 6.2% en 2023. Por otro lado, destaca que la mayor tasa de adjudicación para este grupo se haya dado en 2019, donde se logró alcanzar casi 26%.

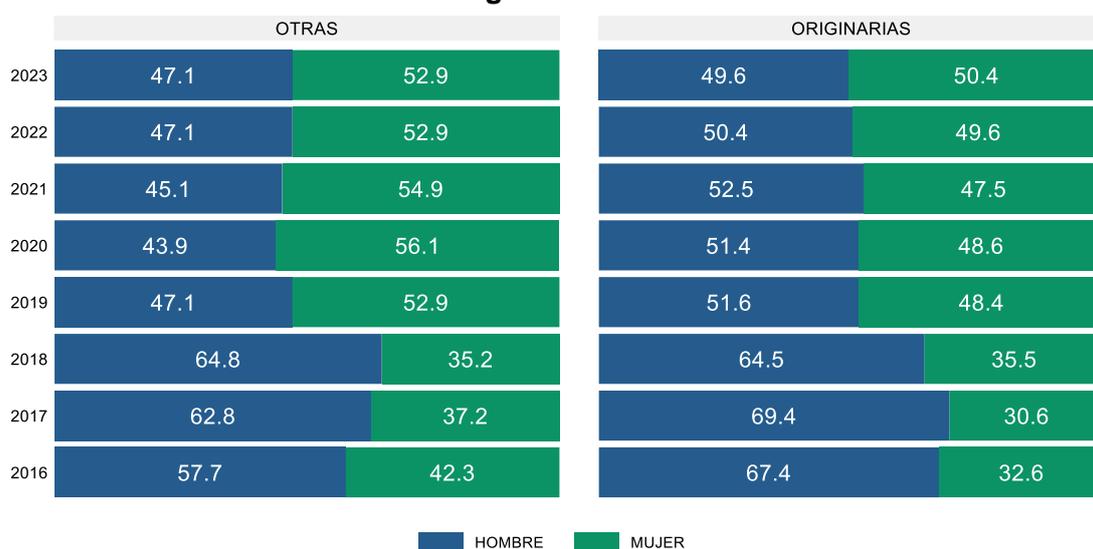
Gráfico 30. Beca Permanencia. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2016 – 2023



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2016-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al dividir la población según lengua materna, se observa que la adjudicación ha sido mayor para hombres en las convocatorias de 2016 a 2018, indistintamente de su lengua materna. Solo de 2019 a 2021 y entre aquellos con lengua materna originaria, la adjudicación también fue mayor para hombres. No obstante, en los últimos años, 2022 y 2023, la adjudicación se ha vuelto más pareja entre hombres y mujeres, tanto entre quienes tienen lengua materna indígena como los que no.

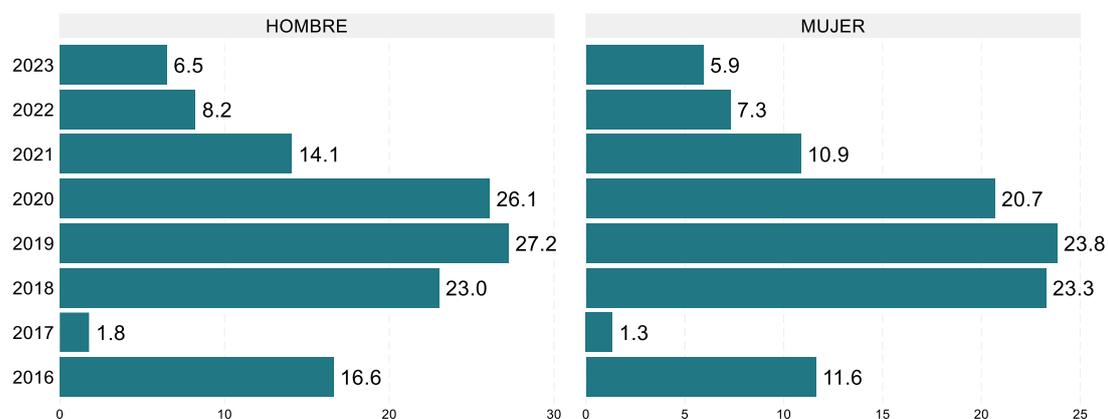
Gráfico 31. Becas Permanencia. Becas otorgadas 2016 – 2023, según sexo y lengua materna



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2016-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Centrando el análisis en aquellos con lengua materna originaria y dividiendo la población entre hombres y mujeres, se observa en el Gráfico 32 que las mayores tasas de adjudicación para jóvenes con esta lengua se dieron en 2019 y las menores en 2017, tanto en hombres como en mujeres. Al año 2023, los porcentajes apenas representaban la segunda menor durante el periodo analizado, tanto en hombres (6.5%) como en mujeres (5.9%).

Gráfico 32. Beca Permanencia. Proporción de becarios con lengua materna indígena según sexo



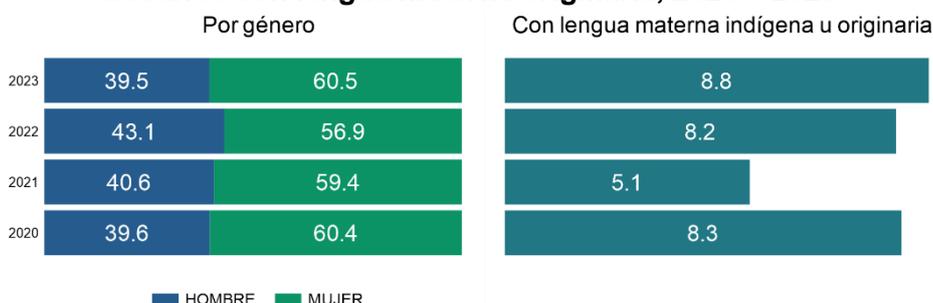
Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2016-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Beca Continuidad de Estudios de Educación Superior

El objetivo de esta beca es apoyar a estudiantes de hogares afectados por la emergencia sanitaria, a consecuencia de la COVID-19, y reducir la capacidad de pago de sus familias para que no interrumpan ni abandonen la ES. Esta beca promueve la permanencia al subvencionar el costo de matrícula y pensión académica para estudiantes de IES privadas y otorgando la manutención a estudiantes de IES públicas.

Al analizar las brechas de género que podrían existir en la adjudicación de esta beca, en contraposición a lo visto, se evidencia que, desde su creación, la Beca Continuidad ha beneficiado en mayor medida a mujeres. No obstante, como se observa en el Gráfico 33, este porcentaje a favor ha ido decreciendo sutilmente, al menos hasta 2022, cuando alcanzó una tasa de 56.9%. Asimismo, considerando la etnicidad, también se encuentra que esta beca se le ha adjudicado en pequeña proporción a jóvenes con lengua materna indígena (7.7% en el acumulado), variando entre 5.1% y 8.8% anualmente.

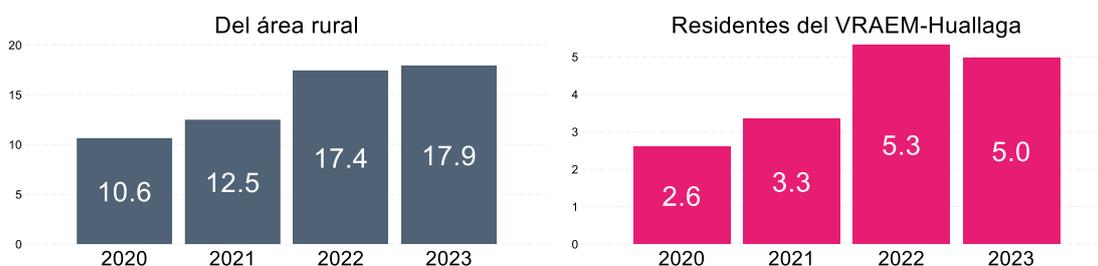
Gráfico 33. Beca Continuidad. Becas otorgadas según sexo y proporción de becarios con lengua materna originaria, 2020 – 2023



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2020-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Con respecto a las brechas geográficas, como lo sugiere el Gráfico 34, se encuentra que esta beca se le ha adjudicado en proporciones moderadas y crecientes a jóvenes rurales, siendo un 10.6% en 2020 y un 17.9% en 2022. Por el contrario, el porcentaje de adjudicación a jóvenes residentes de la zona VRAEM-Huallaga ha sido notoriamente bajo (3.7% en el acumulado), con porcentajes crecientes a lo largo de los años: pasando del 2.6% en 2020 a 5.0% en 2023.

Gráfico 34. Beca Continuidad. Proporción de becarios del área rural y residentes del VRAEM-Huallaga, 2020-2023

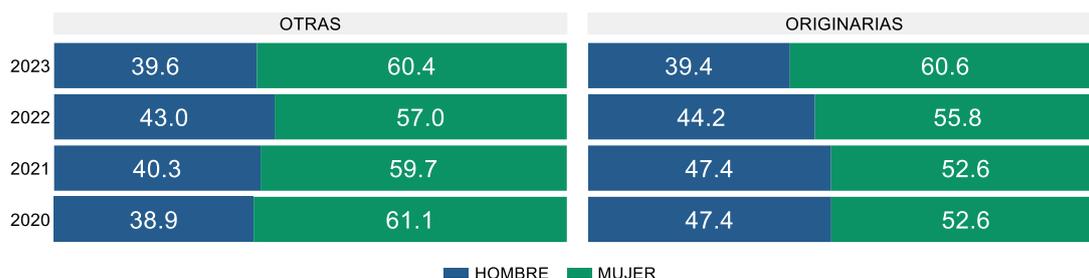


Nota: Las variables de ruralidad y residencia en el VRAEM-Huallaga se construyeron a partir de la ubicación del colegio de los becarios obtenidos mediante el emparejamiento del SIBEC y Censo Escolar. Debido a que no todas las observaciones fueron emparejadas, los indicadores presentados reflejan los atributos de cerca 78.6% de los becarios.

Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2020-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

En cuanto al cruce de etnicidad y género, se repite lo encontrado previamente: la Beca Continuidad ha beneficiado en mayor medida a mujeres indistintamente de su lengua materna. Llama la atención que la proporción ha aumentado entre aquellos con lengua materna originaria (52.6% a 60.6%) y, por el contrario, se ha mantenido relativamente estable entre aquellos con una lengua materna distinta (entre 57.0% y 61.1%).

Gráfico 35. Beca Continuidad. Becas otorgadas 2020 – 2023, según sexo y lengua materna



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2020-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al dividir la población según sexo, se puede observar en el Gráfico 36 que, en el caso de los hombres, la mayor tasa de adjudicación a jóvenes con lengua materna indígena de la Beca Continuidad se dio en 2020, alcanzando casi el 9.9%. Al año 2023, esta proporción ha caído ligeramente hasta 8.8%. En el caso de las mujeres, el porcentaje de becas a jóvenes con lengua materna indígena registró un pico máximo en 2023 con un 8.9%, y un mínimo en 2021 con 4.5%.

Gráfico 36. Beca Continuidad. Becas otorgadas 2020 – 2023, según lengua materna y sexo



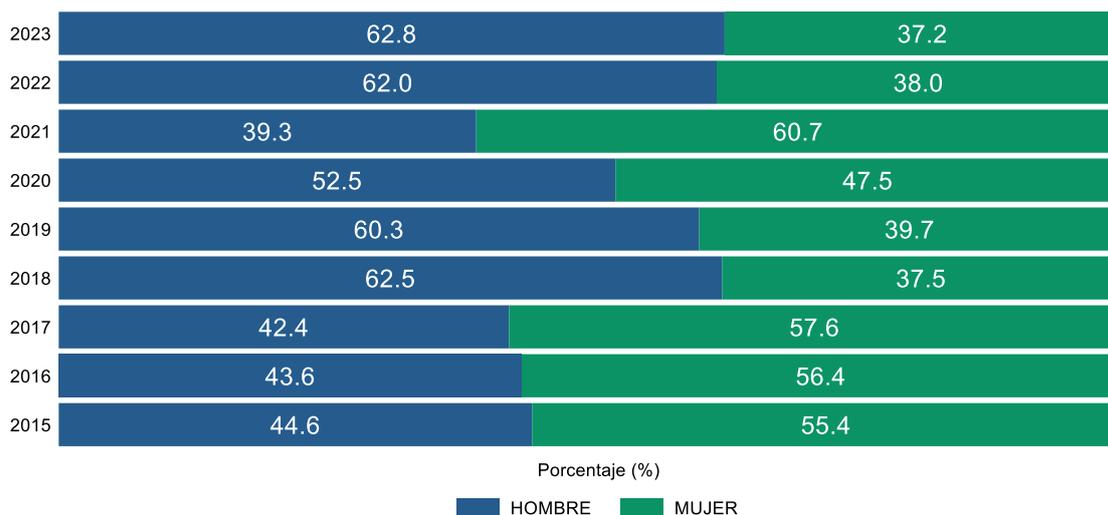
Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2020-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Beca Excelencia Académica para Hijos de Docentes (BEAHD)

Otra de las becas especiales que cobra relevancia por brindar apoyo para la permanencia y continuidad es la beca dirigida a hijos de docentes de la Carrera Pública Magisterial que lograron alto rendimiento en sus últimos años de secundaria. Esta beca no solo se limita a aquellos jóvenes que ya se encuentran estudiando en una institución superior, sino que también provee becas a los recién ingresantes, y es de especial importancia porque prioriza a hijos de docentes de zonas rurales, de frontera y de regiones identificadas como de extrema pobreza.

Un primer análisis en torno a las brechas de género en esta beca podría sugerir que al inicio de su implementación se adjudicó en mayor medida a mujeres, pero conforme pasaron los años, en convocatorias recientes esta tendencia se ha revertido. Como se observa en el gráfico, dos convocatorias donde muestran este cambio drástico de proporciones son las de 2017 y 2023, pues mientras en la primera el porcentaje de mujeres alcanzaba 57.6%, en la última este porcentaje alcanzó apenas 37.2%. No obstante, en el acumulado, la proporción de adjudicados entre mujeres y hombres es balanceada pues representan el 49.2% y 50.8%, respectivamente.

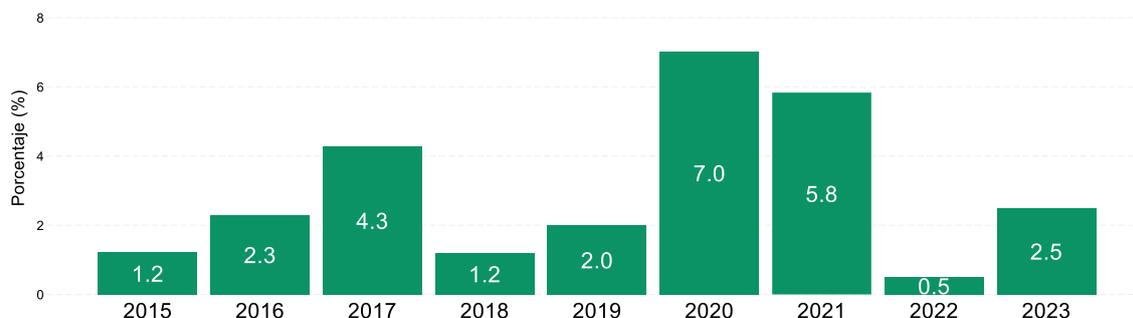
Gráfico 37. BEAHD. Becas atendidas, 2015 – 2023, según sexo



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2015-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

En cuanto a etnicidad, se puede afirmar que esta beca se le ha adjudicado a una proporción relativamente pequeña de jóvenes con lengua materna originaria. El 3,2% de los adjudicados de BEAHD indicaron tener una lengua originaria, evaluando por año de convocatoria, el año con menor tasa de adjudicación fue 2022 con apenas 0.5%, mientras que el año con mayor adjudicación fue 2020, como se observa en el Gráfico 38. Esta situación podría estar vinculada al hecho que menos del 30% de docentes proviene del ámbito rural¹⁷ y menos del 20% de docentes de la CPM dispone de una lengua materna indígena (Puch y Salas, 2021, p.62), por lo que es poco probable que exista una gran proporción de becarios de BEAHD con esta característica.

Gráfico 38. BEAHD. Proporción de becarios con lengua materna indígena 2015 – 2023.

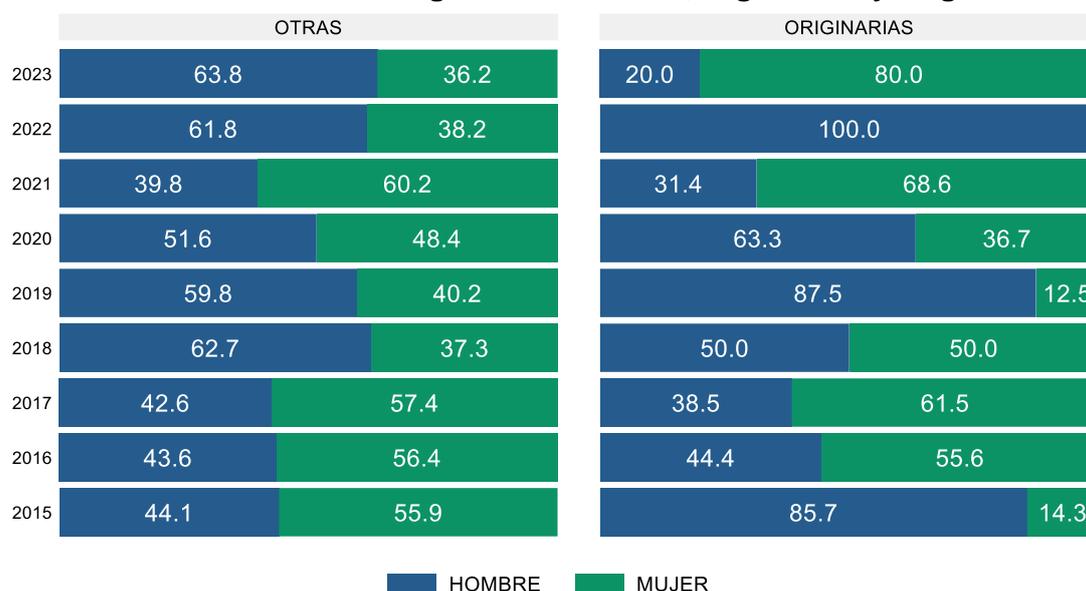


Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2015-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

¹⁷ <https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2020-resultados-regionales.pdf>

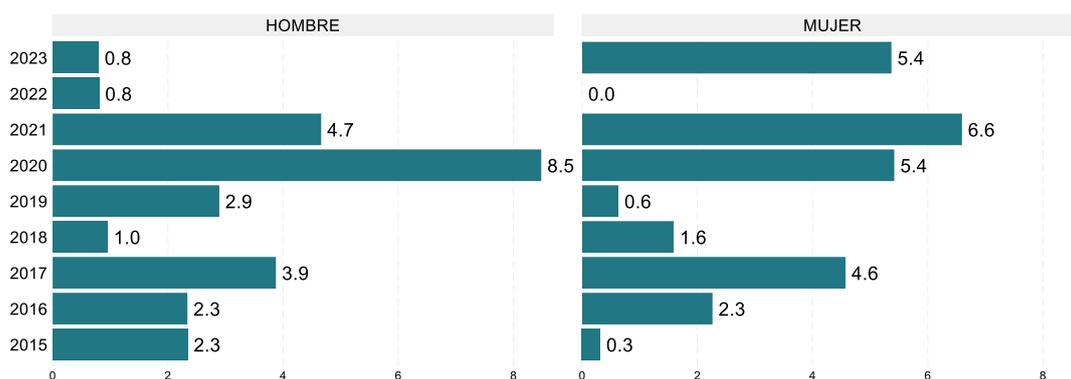
Al cruzar etnicidad y género, se podría sugerir que entre becarios con lengua materna originaria hubo una mayor tendencia a adjudicar a hombres y entre aquellos con una lengua distinta hubo una adjudicación más equitativa, aunque con tendencia a beneficiar a los hombres, como se muestra en el gráfico. Esta situación parece haberse reforzado en el año 2022, donde el total de los becarios con lengua materna originaria fueron hombres, mientras que este porcentaje fue de 61.8% para el grupo de aquellos con una lengua materna distinta. En lo que respecta a la convocatoria más reciente, en 2023, llama la atención que 80.0% de los becarios con lengua materna originaria hayan sido mujeres y esta proporción apenas haya llegado al 36.2% entre aquellos con una lengua materna distinta. Pese a estas cifras, si se analiza el acumulado, en ambos grupos, la proporción de hombres y mujeres ha sido equilibrada (entre 49.1% y 50.9%).

Gráfico 39. BEAHD. Becas otorgadas 2015 – 2023, según sexo y lengua materna



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2015-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al analizar la tasa de becarios con lengua originaria en la población de hombres y mujeres de forma separada, se aprecia en el Gráfico 40 que la proporción de adjudicados con esta lengua ha sido variable a lo largo de los años. Asimismo, destaca que en ambos grupos la tasa más baja se haya registrado en las últimas convocatorias: 0.8% entre los hombres en 2023 y 0.0% entre las mujeres en 2022. Sin embargo, sería prudente aclarar que esta situación no necesariamente se vincula a inequidades en la asignación sino al hecho de que esta beca otorga un número sustancialmente menor de becas que otras (menos de 600 becas por convocatoria, y menos de 40 son adjudicadas a estudiantes con lengua materna indígena). Ahora, centrando el análisis solo en el grupo de hombres, la mayor tasa de becarios con lengua materna originaria se registró en 2020 con un 8.5% y la segunda más baja en 2022 (0.8%). Por otro lado, en el caso de las mujeres, la tasa más alta se registró en 2021 con un 6.6% y la segunda más baja en 2015 (0.3%).

Gráfico 40. BEAHD. Becas otorgadas 2020 – 2023, según lengua materna y sexo

Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2015-2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

6. Conclusiones

El estudio tuvo como objetivo analizar los alcances y limitaciones que enfrenta el PRONABEC en torno a las brechas actuales del acceso, permanencia y culminación de la ES entre poblaciones vulnerables durante el periodo 2012-2023. Para ello se propuso tener como referencia la situación a nivel nacional. De este modo se plantearon tres interrogantes: (i) ¿Cuál es la tendencia en las tasas de acceso y culminación entre jóvenes pobres y vulnerables durante el periodo 2012 y 2023, según sexo, ámbito geográfico y lengua?; (ii) ¿Cómo estas estadísticas tienen un correlato con los beneficiarios del PRONABEC durante el mismo periodo del tiempo?; y (iii) ¿Cuáles son los alcances y retos pendientes del PRONABEC en torno a las brechas identificadas?

La metodología usada por el estudio fue de carácter cuantitativo, recurriendo a las bases de datos de la ENAHO y el SIBEC. Si bien el análisis fue descriptivo e inferencial, también se consideró un marco teórico relevante para evaluar los logros y retos pendientes del programa. Así, se postuló que, para alcanzar la equidad multidimensional, se requiere recursos específicos (e.g. financieros), que repercuten en distintas etapas del proceso educativo (e.g. acceso, permanencia y culminación). Para garantizar esto, el Estado entra como un actor estratégico para aquellos estudiantes que son vulnerables de ser excluidos de la ES debido a condiciones económicas, culturales o sociales. También se planteó que la intervención del Estado se justifica en su poder transformador al permitir a estudiantes convertirse en ciudadanos con agencia.

En cuanto a los análisis a nivel nacional, se observó que la tasa de matrícula en la ES de la población de 17 a 24 años está claramente diferenciada por el nivel socioeconómico del hogar. Y si bien la tasa de matrícula ha crecido relativamente de 2012 a 2023, no se puede prescindir del hecho que la pandemia de la COVID-19 afectó negativamente el acceso. En efecto, fueron los jóvenes de hogares pobres, extremos y no extremos, quienes se vieron en mayor medida afectados, reduciendo sus tasas de matrícula luego de 2020. También se evidencia que son las mujeres urbanas y con castellano como lengua materna quienes mayores tasas de matrícula han alcanzado. Del mismo modo, aquellos jóvenes no residentes de zonas del VRAEM-Huallaga han mostrado mayores niveles de acceso. Al explorar con otros factores, se evidenció que

independientemente del sexo, son los jóvenes rurales con lengua materna indígena quienes menores tasas de matrícula lograron. A nivel departamental, se observó que las tasas de acceso en regiones como Apurímac y Tacna crecieron más de 10 p.p. mientras en regiones como Ayacucho y Piura, sus tasas casi no variaron en el periodo analizado.

Sobre las tasas de culminación, se hizo evidente que los jóvenes pobres tenían menores tasas de culminación que sus pares vulnerables, pero no pobres. De forma análoga que, en la tasa de matrícula, las mujeres con castellano como lengua materna fueron quienes mayores tasas de culminación lograron. Al contrario, los jóvenes (independientemente del sexo) rurales o residentes en el VRAEM-Huallaga y cuya lengua materna era originaria estaban en desventaja con sus pares urbanos, castellano hablantes y no residentes del VRAEM-Huallaga. La mayoría de las tasas de culminación a nivel departamental crecieron de forma moderada, solo regiones como Arequipa, Moquegua y Tacna mostraron incrementos sustanciales. Asimismo, hubo regiones que por el contrario mostraron caídas significativas como Pasco y Apurímac.

En cuanto al PRONABEC se observó que no existen brechas de género en la adjudicación de Beca 18, Permanencia, Continuidad y BEAHD. No obstante, sí se encontró bajas tasas de acceso entre jóvenes con lengua indígena u originaria y poca inscripción entre jóvenes afroperuanos (solo Beca 18), sugiriendo que algunas brechas por origen étnico están persistiendo. Por otro lado, aunque la mayoría de las modalidades en Beca 18 presenta gran cantidad de inscritos, existen dos modalidades que muestran problemáticas. En primer lugar, Protección (antes Albergue) es la única modalidad con menos inscritos que becas disponibles en todos los años de su convocatoria, sugiriendo problemas en la promoción y focalización de este grupo vulnerable. Segundo, EIB es la única modalidad donde en la mayoría de sus convocatorias hubo menos becarios adjudicados que becas en bases, sugiriendo que los jóvenes de origen indígena no necesariamente desean carreras EIB.

Asimismo, aunque el Programa brinda una adjudicación relativamente equitativa a nivel de departamentos, surgen problemáticas que hacen persistir las brechas. Por ejemplo, aún se registran departamentos con mucha menor adjudicación que el promedio, y esto sería el reflejo de disparidades en el logro de aprendizajes. Asimismo, se observa que la proporción de becarios que elige Lima como región de estudio ha crecido sustancialmente a lo largo de los años, sugiriendo que el ámbito geográfico se percibe, cada vez más, como un limitante para acceder a educación de calidad.

En lo que respecta a permanencia y culminación, tampoco se encontró que hubiese alguna brecha de género como se ha sustentado en otros estudios. Sin embargo, para algunas convocatorias, se evidenció que los jóvenes con lengua materna indígena u originaria mostraban mayores tasas de pérdida de beca o aún estudiaban, indicando que superarían el tiempo oportuno para culminar su carrera.

A modo de cierre, se percibe que el PRONABEC ha logrado abordar de forma exitosa algunas problemáticas como es la provisión equitativa entre hombres y mujeres; no obstante, se ha podido constatar que aún persisten inequidades en el acceso, permanencia y culminación de jóvenes con lengua materna originaria, de procedencia rural o de grupos afroperuanos. De esta forma, algunas de las sugerencias que podrían ser discutidas serían (i) reforzar las estrategias comunicacionales para tener un mayor

alcance entre los grupos vulnerables, (i) establecer ajustes en el proceso de selección para reducir la carga operativa del programa en situaciones especiales, (iii) fortalecer las estrategias de acompañamiento para garantizar la permanencia y culminación de beneficiarios con mayores limitantes.

7. Referencias

- Ames, P. (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, Volumen 13, Número 15, 2021. Lima: SIEP.
- Alvi, E., Nausheen, M., Kanwal, I., & Anwar, R. (2017). Examining the Learning Experiences of Orphans from a Critical Perspective. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11(2).
- Barriga Abarca, L. A. (2022). El Valioso Aporte de la Mujer al Ejército del Perú. *Revista Seguridad y Poder Terrestre*, 1(1), 109-119. <https://doi.org/10.56221/spt.v1i1.10>
- Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia*. Documento de política pública. Lima: PUCP.
- Benavides, M., & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares. En *Educación superior, movilidad social e identidad*. (pp. 51 - 92). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos.
- Benavides, M., León, J., Espezúa, L., & Wangeman, A. (2016). *Estudio Especializado sobre Población Afroperuana (EPPA)*. MISC.
- Benavides, M., León, J., Galindo, C., & Herring, C. (2019). Access to Higher Education of Afro-Peruvians: Disentangling the Influence of Skin Color and Social Origins in the Peruvian Stratification System. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(3), 354-369. <https://doi.org/10.1177/2332649218788884>
- Bloom, D. E., Hartley, M., & Rosovsky, H. (2006). Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (Vol. 18, pp. 293-308). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_15
- Bolaños, J. & Barragán, F. (2021). Análisis de monitoreo del Programa Ser Pilo Paga como estrategia de la educación.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). Evaluación de impacto del programa PACE. *Santiago, Chile: Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda de Chile*, 12.
- Cotler, J. (2016). *Educación Superior e Inclusión Social: Un estudio cualitativo de becarios y becarias del programa Beca 18*. Lima: PRONABEC. https://www.PRONABEC.gob.pe/modPublicaciones/descarga/serie7_educacion_superior.pdf
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP (Estudios sobre Desigualdad, 10)
- Cuenca, R. & Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Lima: IEP, 2016 (Documento de Trabajo, 230. Serie Educación, 11).
- Cueto, S., Miranda, A., & Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en la educación. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (Lima, Peru) (Eds.). *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: Benavides, Martín (editor). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Espinoza, O., & González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 68-94. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572012000100004&lng=en&tlng=es.

- Espinoza, O., & González, L. (2017). Access of Disadvantaged Students to Higher Education in Chile. En *Bridges, Pathways and Transitions* (pp. 103-126). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-101921-4.00007-5>
- Ferreya, M. M., Diaz, L. D., Urzúa, S., & Bassi, M. (2021). La vía rápida hacia nuevas competencias: Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe. World Bank Publications.
- Flor Toro, J.L., Magnaricotte, M. & Alba Vivar, F. (2020) *Los factores que limitan la transición a la Educación Superior: Situación actual y recomendaciones de política pública*. Lima: Ministerio de Educación.
- García, L. (2014). *Assessing the impact of a student loan program on time-to-degree: the case of a program in Perú*.
- García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. UNESCO.
- Guerrero, G., & Rojas, V. (2020). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), 1090-1108. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1562055>
- Ferreya, M. M.; Avitabile; C., Botero Álvarez; J., Haimovich Paz, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (First edition)*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, J. (2001). *La pobreza en el Perú 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Hout, M. (2012). Social and Economic Returns to College Education in the United States. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 379-400. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102503>
- INEI (2011). *Perú: determinantes de la pobreza, 2009*. Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE). Lima.
- INEI (2020). Informe Técnico “Perú: Estimación de la vulnerabilidad económica a la pobreza monetaria”. Lima: INEI.
- INEI (2021). *Informe de la calidad de la Encuesta Nacional de Hogares 2020*. Lima: INEI.
- INEI (2023). *Perú: indicadores de Educación por Departamentos 2012-2022*. Lima: INEI.
- Kapur, D., & Crowley, M. (2008). Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1099934>
- Lavado, P., Martínez, J. & Yamada, G. (2015). *Calidad de la educación superior y desigualdad en los retornos en el Perú, 2012*. Documento de Trabajo No. 58. Lima: Asociación Peruana de Economía. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4615>
- León, J. & Sugimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Lima: GRADE.
- Mendoza, W., & Leyva, J. Z. (2017). *La economía del VRAEM: Diagnóstico y opciones de política (Primera edición)*. CIES, Consorcio de Investigación Económica y Social: USAID del Pueblo de los Estados Unidos de América.
- Munslow, L. (2020). *Indigenous women’s realities insights from the indigenous navigator*. The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Why Do More Young Women Than Men Go on to Tertiary Education?* OECD Publishing.

- PRONABEC (Ed.) (2015). Artículos Científicos: Resultados e Impacto de Beca 18. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.
- PRONABEC (2023). Memoria Anual 2022. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4498935/Memoria%20Anual%20del%20PRONABEC%202022.pdf?v=1683306322>
- PRONABEC (2024a). Más allá de la educación: Análisis de la trayectoria de egresados de beca 18 desde un enfoque cualitativo. Estudio, 002 [Documento presentado para su publicación]. Lima: PRONABEC-OPP- Unidad de Estudios Sociales e Investigación.
- PRONABEC (2024b). ¿Cómo difieren las experiencias de los estudiantes migrantes de quienes que no lo hicieron?: Análisis con una muestra de beneficiarios de beca 18. Estudio, 003 [Documento presentado para su publicación]. Lima: PRONABEC-OPP- Unidad de Estudios Sociales e Investigación.
- Puch, M.P. and Salas, A. C. (2021). *¿Llegamos a la meta de la carrera? Una evaluación de impacto de la Carrera Pública Magisterial sobre el rendimiento académico y las competencias socioemocionales de los estudiantes en el Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Social y Económica (CIES)- Grupo de análisis para el desarrollo (GRADE), Ministerio de Economía y finanzas.
- Ramos, Y. & Parra, A. (2017). *Programa 'Ser Pilo Paga' en el marco de la educación superior en Colombia*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 8, núm. 17, 2017.
- Sánchez, A., Favara, M., & Porter, C. (2021). Stratification of returns to higher education in Perú: the role of education quality and major choices.
- Singh, N. (2007). Higher Education for Women in India--Choices and Challenges. En *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2007, No. 1, p. n1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
- Slachevsky, N, & Moreau, V. P. (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27(11). Epub 22 de marzo de 2022. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052021000100102&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- SUNEDU (2020). II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.
- Sviatschi, M. M. (2022). Making a NARCO: Childhood Exposure to Illegal Labor Markets and Criminal Life Paths. *Econometrica*, 90(4), 1835-1878. <https://doi.org/10.3982/ECTA17082>
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*.
- Valenzuela, J. P. & Yañez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022.
- Vieira Do Nascimento, D., Mutize, T., & Chinchilla, J. F. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO).
- Wells, R. S.; Cuenca, R.; Blanco Ramírez, G. & Aragón, J. (2017). Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *Higher Education*, 11. <https://core.ac.uk/download/pdf/220131515.pdf>

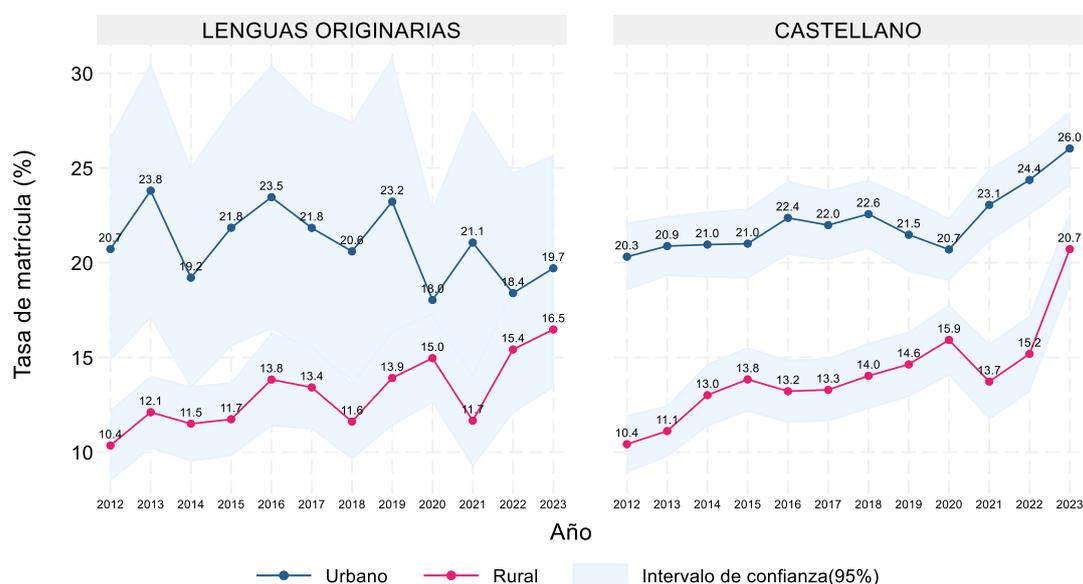
- Yamada, G. & Castro, J. F. (2010). *Educación superior e ingresos laborales: estimaciones paramétricas y no paramétricas de la rentabilidad por niveles y carreras*. DD/10/06, Universidad del Pacífico.
- Yamada, G.; Lavado, P. & Oviedo, N. (2016). *La evidencia de rendimientos de la educación superior a partir de "Ponte en Carrera"*. Lima: CIUP.
- Zuoxu, X., Weihong, W., & Xiaowei, C. (2010). A Study of Women's Access to Higher Education in Rural and Urban China: An Analysis Across Different Types of Higher Education Institutions. *Chinese Education & Society*, 43(4), 32-40. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932430403>
- Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 26(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2006000100004>

8. Anexos

Anexo 1: Interacción del ámbito geográfico con lengua materna y residencia en VRAEM-Huallaga en el acceso a ES

Al evaluar el cruce de lengua materna y ámbito geográfico se encontró que, pese a que entre quienes tienen castellano como lengua materna, la tasa de matrícula de los residentes rurales creció 10 puntos porcentuales, pasando de 10.4% en 2012 a 20.7% en 2023; esta estuvo muy por debajo de la tasa entre los residentes urbanos que creció de 20.3 a 26%. En el caso de los jóvenes con lengua materna indígena residentes de zona rural, la tasa de matrícula fue oscilante, pero con tendencia a crecer, pues pasó de 10.4% en 2012 a 16.5% en 2023. Por el contrario, la tasa (referencial) para aquellos jóvenes urbanos con lengua materna indígena fue sumamente variable y con tendencia a decrecer, alcanzando un máximo en 2013 con 23.8% y un mínimo de 18% en 2020.

Anexo 1. Gráfico 1. Interacción de ámbito geográfico y lengua materna

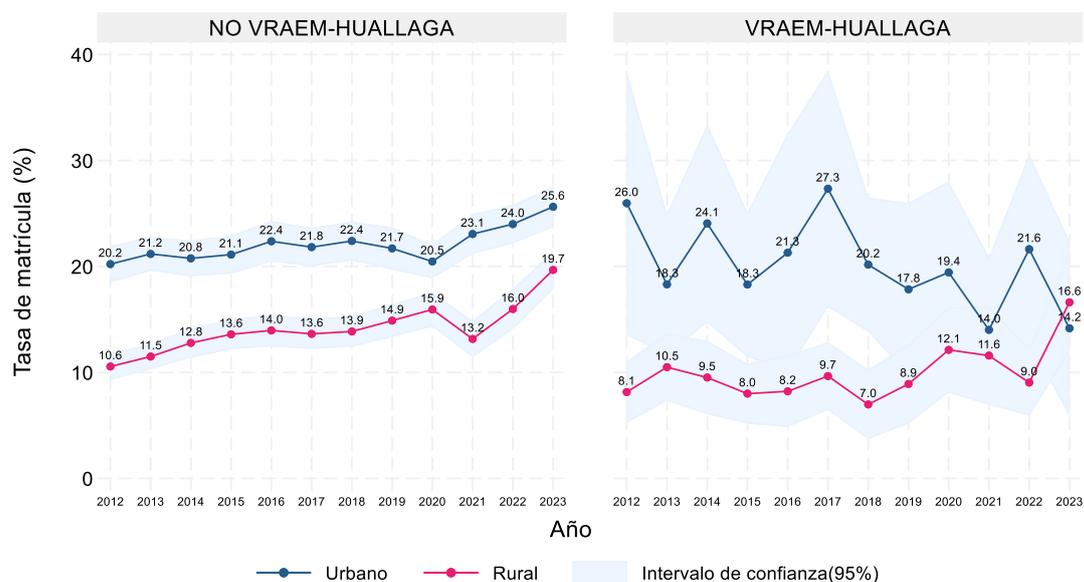


Nota: Las estadísticas asociadas a los grupos que tienen lengua originaria y son residentes urbanos de los años 2014, 2016, 2017-2019, 2021 y 2022 son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15% en estos casos.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al analizar la interacción de ámbito geográfico con residencia en zona VRAEM-Huallaga, se observa que de 2012 a 2023 la tasa de matrícula entre los jóvenes rurales pasó de 10.6% a 19.7%, mientras que entre los urbanos creció de 20.2 a 25.6%. Por el contrario, entre los jóvenes que residen en el VRAEM-Huallaga, la tasa de matrícula (referencial) ha sido muy oscilante, indistintamente de ser urbanos o rurales. Solo en 2021 y 2023 ambas tasas se acercaron. En efecto, en 2021, los urbanos alcanzaron un mínimo de 14% y los rurales se aproximaron a un 12%, mientras que, en 2023, los primeros tuvieron un valor de 14.2% y los segundos, 16.6%.

Anexo 1. Gráfico 2. Interacción de ámbito geográfico y residencia en VRAEM-HUALLAGA



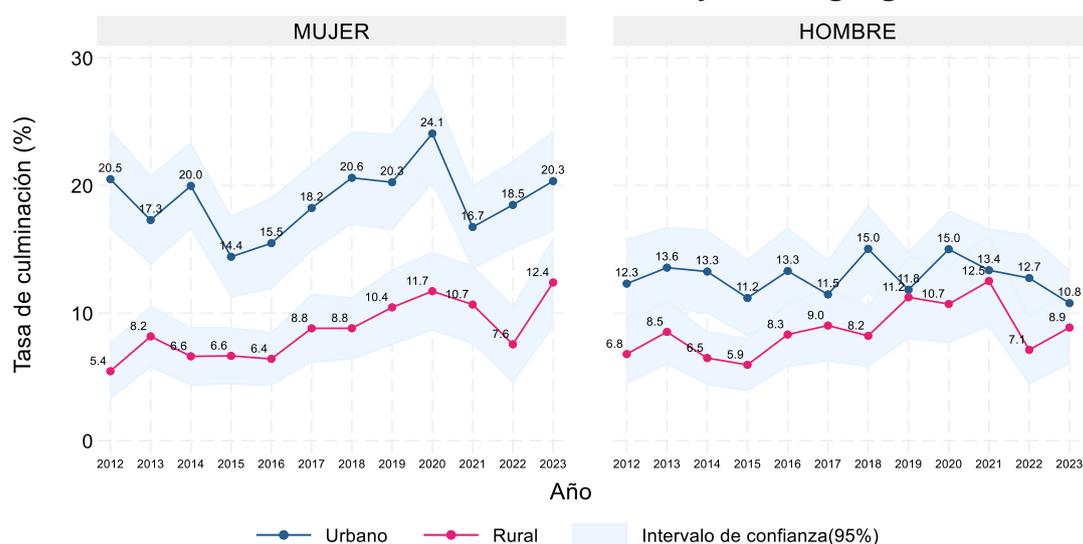
Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Anexo 2: Culminación de la ES de jóvenes entre 22 y 24 años

En las estadísticas vinculadas al grupo de 22 a 24 años, se evidenció que las mujeres urbanas tenían mayores tasas de culminación que todos los otros grupos. Destaca que el comportamiento de esta ha sido notoriamente variable en el periodo de análisis: comenzó en 2012 con 20.5 %, tuvo un mínimo en 2015 con 14.4 % y cerró en 2023 con 20.3 %. Por el contrario, la tasa de culminación (referencial) de mujeres rurales ha mostrado un crecimiento menos oscilante: comenzó con 5.4%, alcanzó su pico máximo de 12.4% en 2023. En el caso de los hombres, se aprecia que no hay diferencias estadísticamente significativas entre urbanos y rurales a excepción de las tasas mostradas en los años 2014 y 2015. La tasa de culminación entre hombres urbanos se mantuvo oscilante en el periodo analizado, pasando de 12.3% en 2012 a 10.8 en 2022. Una dinámica similar se mostró en los hombres rurales, quienes tuvieron una tasa de culminación (referencial) oscilante, pero con tendencia a crecer (al menos hasta 2021): entre 6% y 12.5%. Destaca que, en 2023, la tasa de culminación de este último grupo terminó en 8.9%.

Anexo 2. Gráfico 1. Interacción de sexo y ámbito geográfico



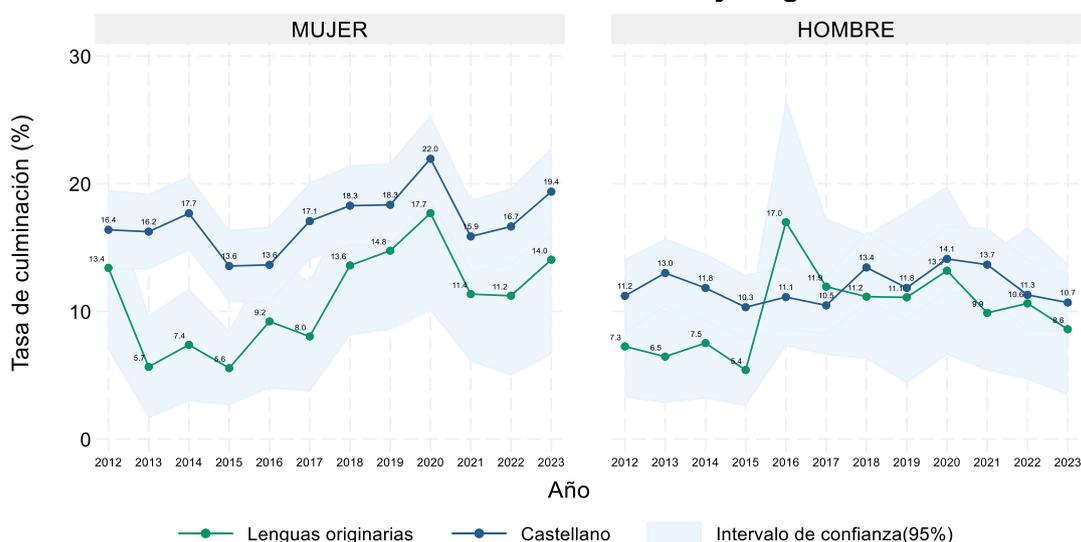
Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de hombres y mujeres de áreas rurales de los años 2012-2018 y 2022 son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Asimismo, se halló que, al evaluar al cruzar sexo y lengua materna, las mujeres con castellano como lengua materna tenían mayores oportunidades de culminar la educación superior que cualquier otro grupo. No obstante, se debe aclarar que en la mayoría de los casos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos, excepto algunos años. En el caso de las mujeres, ambos grupos mostraron tasas de culminación oscilantes, pero con el mismo patrón. Las diferencias más significativas se dieron entre 2013 y 2015, las mujeres con castellano como lengua materna pasaron de 16.2% a 17.7% y luego cayeron a 13.6%. De forma análoga, la tasa de culminación (referencial) entre las mujeres con lengua materna originaria pasó de 5.7% a 7.4%, y luego a 5.6%. Destaca que las mujeres con castellano como lengua materna hayan alcanzado una tasa de culminación de 22% en 2020 pero no hayan podido mantener dicha tasa a 2023, pues cerraron con 19.4%. En el caso de los

hombres, las tasas de culminación entre los grupos no fueron estadísticamente relevantes. Resalta que los que tenían castellano como lengua materna mostraron tasas oscilantes que variaban entre 10% y 14%. Por el contrario, las tasas de culminación (referencial) de los hombres con lengua materna originaria fueron bastante cambiantes, teniendo un mínimo en 2015 de 5.4% y cerrando en 2023 con 8.6%, valor relativamente cercano al de los hombres urbanos (10.7%).

Anexo 2. Gráfico 2. Interacción de sexo y lengua materna

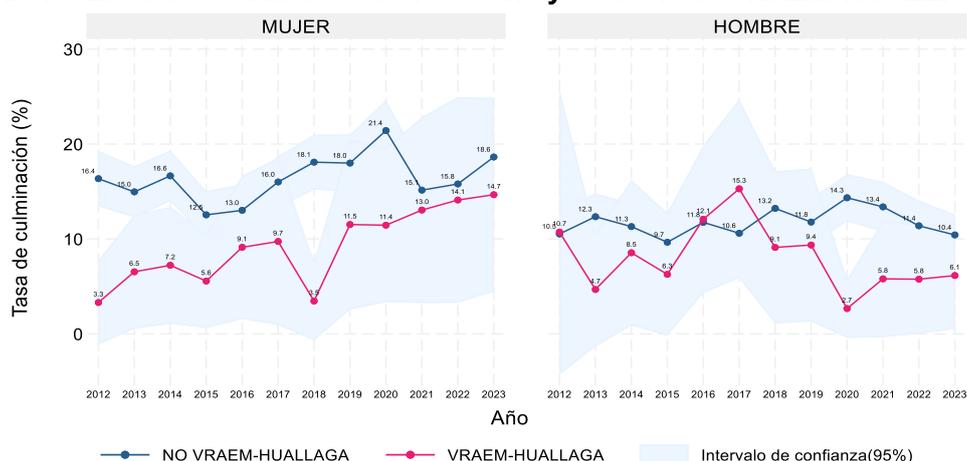


Nota: Las estadísticas asociadas al grupo que tenía una lengua materna originaria son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Sobre la interacción de sexo y residencia VRAEM-Huallaga se encontró que las mujeres no residentes de la zona VRAEM-Huallaga tuvieron tasas de culminación más altas que los otros grupos, aunque no estadísticamente distintas en la mayoría de los años. Asimismo, este grupo no mostró un crecimiento constante a lo largo del tiempo: entre 2012 y 2015, la tasa decreció de 16.4% a 12.5%, de 2016 a 2020, esta creció de 13% a 21.4%. y se redujo hasta 15.1% en 2021. Desde este último año hasta 2023, la tasa de culminación creció y cerró con 18.6%. En el caso de las mujeres residentes del VRAEM-Huallaga, la tasa fue bastante oscilante, pero con tendencia a crecer, pues pasó de 3.3% en 2012 a 14.7% en 2022. En cuanto a los hombres, la tasa de culminación entre los no residentes de la zona VRAEM-Huallaga tuvo un crecimiento oscilante y más moderado, con un mínimo de 9.7 % en 2015 y un máximo de 14.3 % en 2020, para luego caer hasta 10.4% en 2023. Resalta que en 2012 (11%) y 2016 (12%) las tasas hayan sido muy similares a las logradas por los hombres de zona VRAEM-Huallaga. Estos últimos, mostraron alta volatilidad en su tasa de culminación (referencial), oscilando entre 2.7% (2020) y 15.3 (2017), y llegando al 2023 con 6.1%.

Anexo 2. Gráfico 3. Interacción de sexo y residencia VRAEM-HUALLAGA

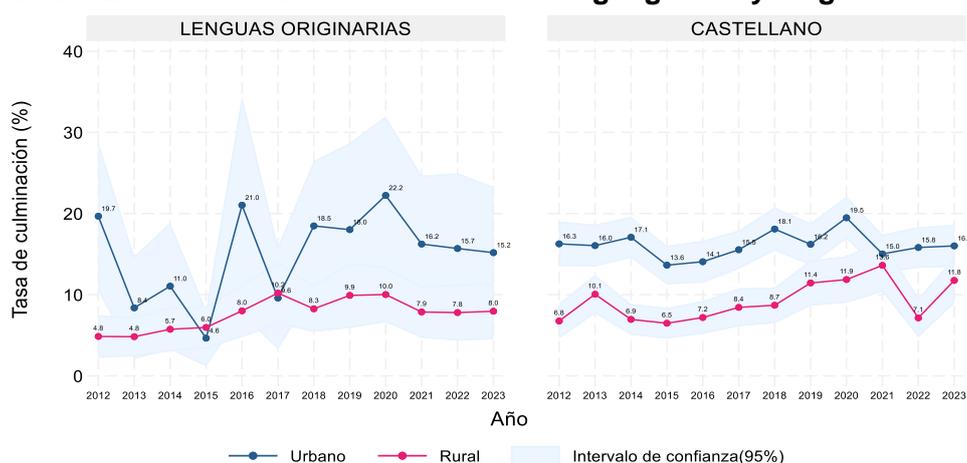


Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Al realizarse el cruce entre lengua materna y ámbito geográfico, no se encontró una tendencia clara. En esencia, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre urbanos y rurales. Destacó que la tasa (referencial) más alta que lograron los de áreas urbanas fue de 22.2% en 2020 y la más baja haya sido alrededor del 5% en 2015 (similar a los de zonas rurales). En el caso de aquellos con castellano como lengua materna, se observó diferencias significativas entre urbanos y rurales con la excepción de los años 2019, 2021 y 2023. En esencia, las tasas de culminación entre jóvenes urbanos se mantuvieron oscilando entre 13.6% y 18.1% entre 2012 y 2019 para luego, en 2020, alcanzar 19.5%, caer en 2021 con 15.0% y mantenerse alrededor de esta hasta 2023 (16%). Por último, entre los rurales, la tasa de culminación también mostró un comportamiento relativamente oscilante (entre 6.8% y 11.9%), pero con tendencia a crecer hasta 2021 donde alcanzó un 11.9%, para luego caer en 2022 (7.1%) y cerrar en 2023 con 11.8%.

Anexo 2. Gráfico 4. Interacción de ámbito geográfico y lengua materna

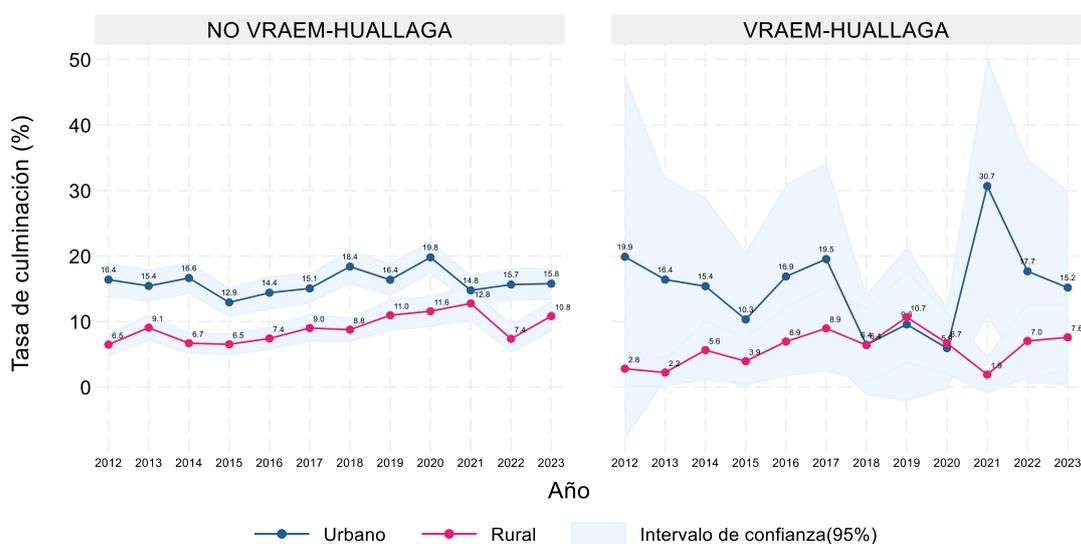


Nota: Las estadísticas asociadas a los grupos con lengua materna indígena que residen en áreas urbanas y rurales (todos los años) y con castellano como lengua materna que residen en áreas rurales (años 2012 y 2022) son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Por último, con respecto al cruce de ámbito geográfico y residencia en zona VRAEM-Huallaga, solo se encontró diferencias estadísticamente significativas entre urbanos y rurales no residentes del VRAEM-Huallaga. Como se observa, la tasa de culminación de los urbanos no residentes en zona VRAEM-Huallaga fue oscilante, manteniéndose entre 12.9% (2015) y 19.8% (2020). Por el contrario, la tasa entre los provenientes de zonas rurales fue más estable, primero mostró un crecimiento relativamente sostenido de 2012 a 2021, donde pasó de 6.5% a 12.8%, y luego tuvo una caída sustancial en 2022 (7.4%) para luego volver a crecer en 2023 y cerrar con 10.8%. En el caso de los residentes del VRAEM-Huallaga, las tasas de culminación (referenciales) fueron sumamente volátiles. Lo más resaltante de este grupo fue la brecha generada en 2021, donde los urbanos alcanzaron el 30.7%, 15 veces más que los rurales (1.9%).

Anexo 2. gráfico 5. Interacción de ámbito geográfico y residencia VRAEM-HUALLAGA



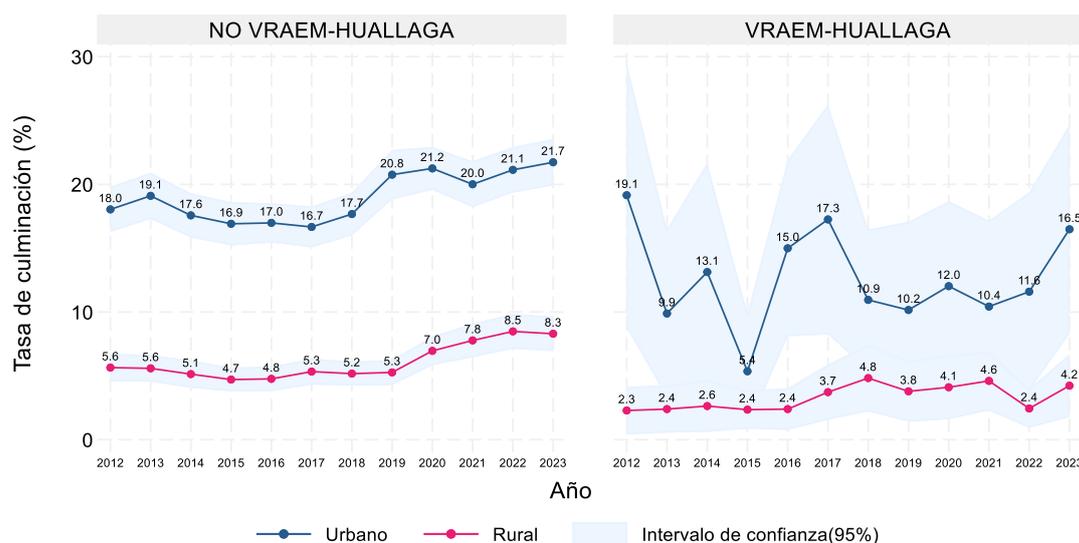
Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Anexo 3: Interacción del ámbito geográfico con residencia en VRAEM-Huallaga en la culminación de la ES de jóvenes entre 25 y 34 años

En los jóvenes de 25 a 34 años, las tasas de culminación entre urbanos y rurales solo fueron estadísticamente distintas en los no residentes del VRAEM-Huallaga. Destaca que en ambos grupos se observó una tasa relativamente constante en los primeros años del periodo analizado, para luego tender a crecer en los últimos. En efecto, la tasa de culminación entre los jóvenes urbanos no residentes se mantuvo alrededor de 18% entre 2012 y 2018, para luego crecer hasta 21.2% en 2020, caer ligeramente en 2021 (20%) y luego volver a crecer hasta 21.7% en 2023. Muy por debajo, los jóvenes rurales mostraron una tasa más modesta y estable entre 2012 y 2019 alrededor de 5%, para luego crecer de forma sostenida hasta 2022 y cerrar en 2023 con 8.3%. En el caso de los residentes del VRAEM-Huallaga, los jóvenes urbanos tuvieron tasas de culminación (referenciales) sumamente volátiles con un punto máximo registrado en 2012 (19.1%) y uno mínimo en 2015 (5.4%). Los jóvenes rurales, por su lado, tuvieron tasas (referenciales) más estables, con valores que oscilaron entre el 2.3% (2012) y 4.8% (2018).

Anexo 3. Gráfico 1. Interacción de ámbito geográfico y residencia VRAEM-HUALLAGA

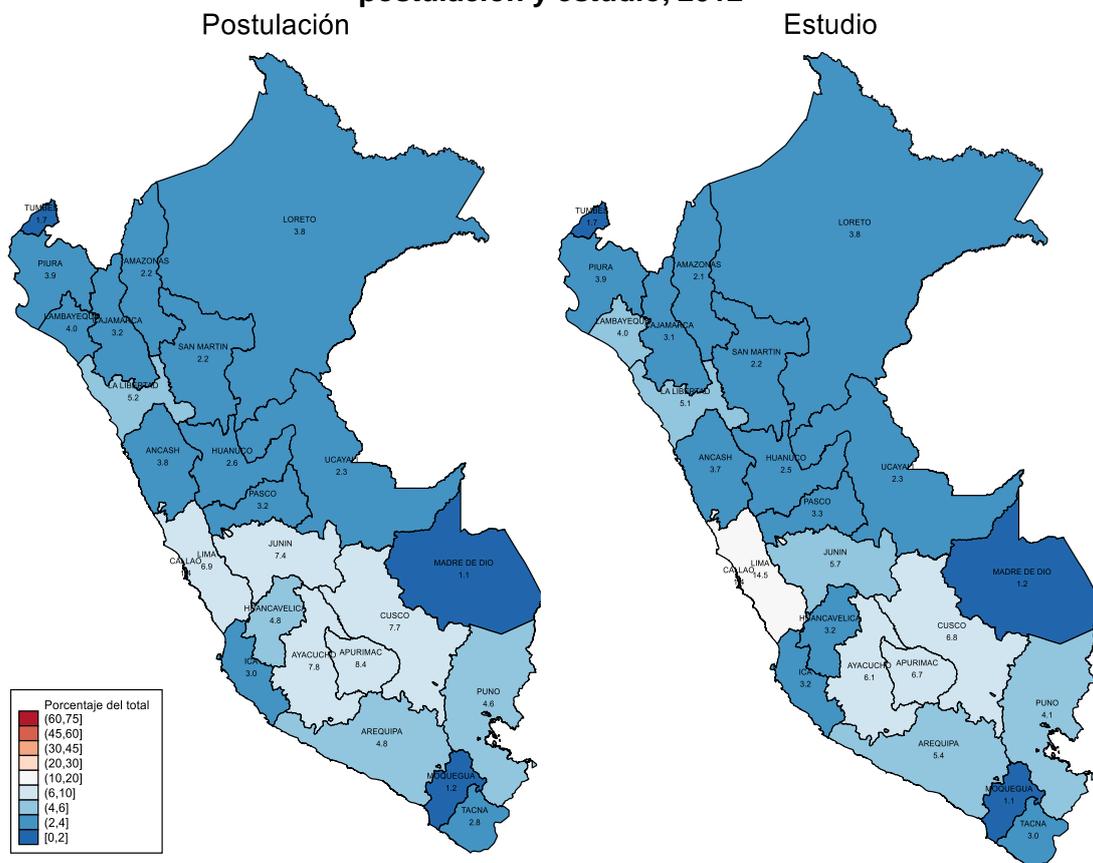


Nota: Las estadísticas asociadas al grupo de Residentes del VRAEM-Huallaga son referenciales debido a que el coeficiente de variación fue mayor a 15%.

Fuente: ENAHO 2012-2023. Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

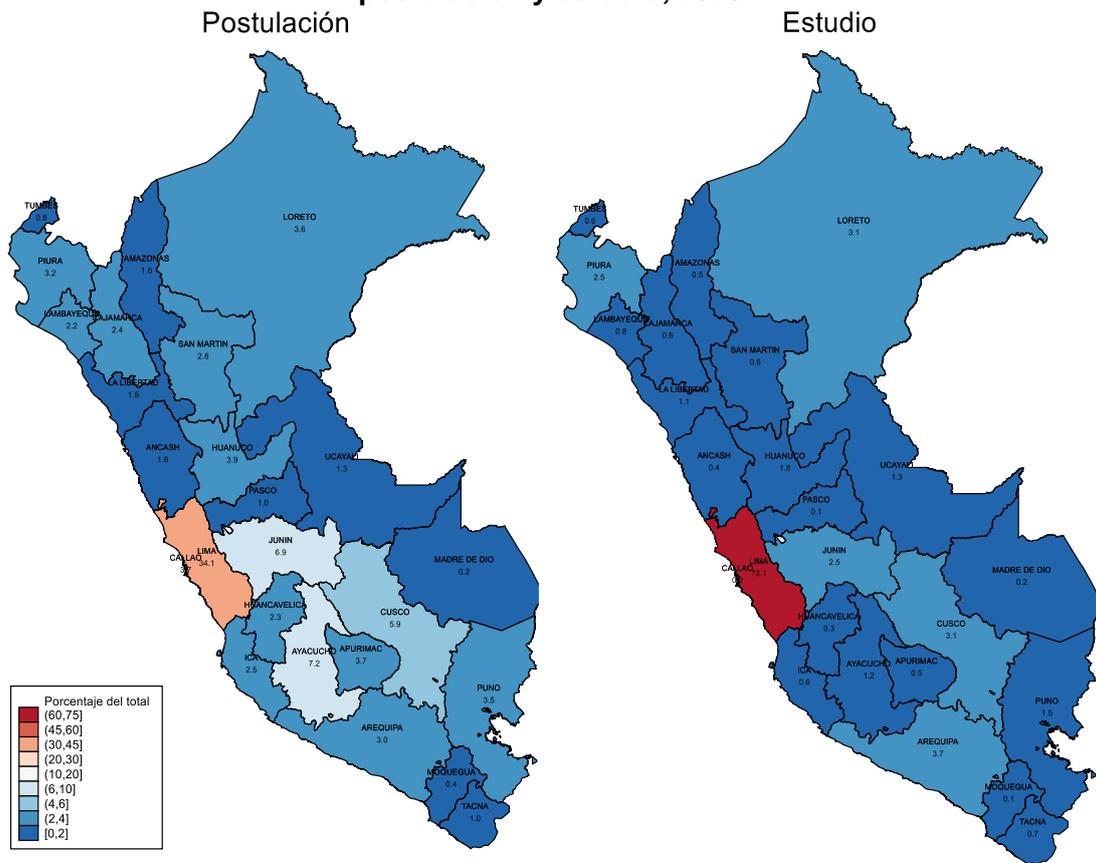
Anexo 4: Distribución de beneficiarios de Beca 18 a nivel departamental

Anexo 4. Gráfico 1. Beca 18 Proporción de becarios según departamento de postulación y estudio, 2012



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2012). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.

Anexo 4. Gráfico 2. Beca 18 Proporción de becarios según departamento de postulación y estudio, 2023



Fuente: PRONABEC-Sistema Integrado de Becas y Crédito educativo (SIBEC 2023). Elaboración: PRONABEC-OPP-UESI.



PERÚ

Ministerio
de Educación

PRONABEC