Derecho a la igualdad de estudios universitarios por los grupos más vulnerables (EDUDER) n° 101129036

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PLANES DE MENTORÍA

-EDUDER-

UNIVERSIDAD DE CHILE

Marcela Gaete Vergara, Bernardo González Mella, María Antonieta Zambrano, Raquel Calvarro, Matías Lazcano, Margarita Bustos, María José Sánchez, Andrés Tobar.

PRESENTACIÓN

El presente informe ejecutivo sintetiza y analiza la experiencia del Plan Piloto de Mentoría al Egreso implementado en la Universidad de Chile en el marco del proyecto EDUDER (Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los Grupos más Vulnerables), con el propósito de poner a disposición de comunidades universitarias externas los aprendizajes, metodologías, resultados y recomendaciones que permitan la transferencia y adaptación de este modelo de acompañamiento a otros contextos institucionales.

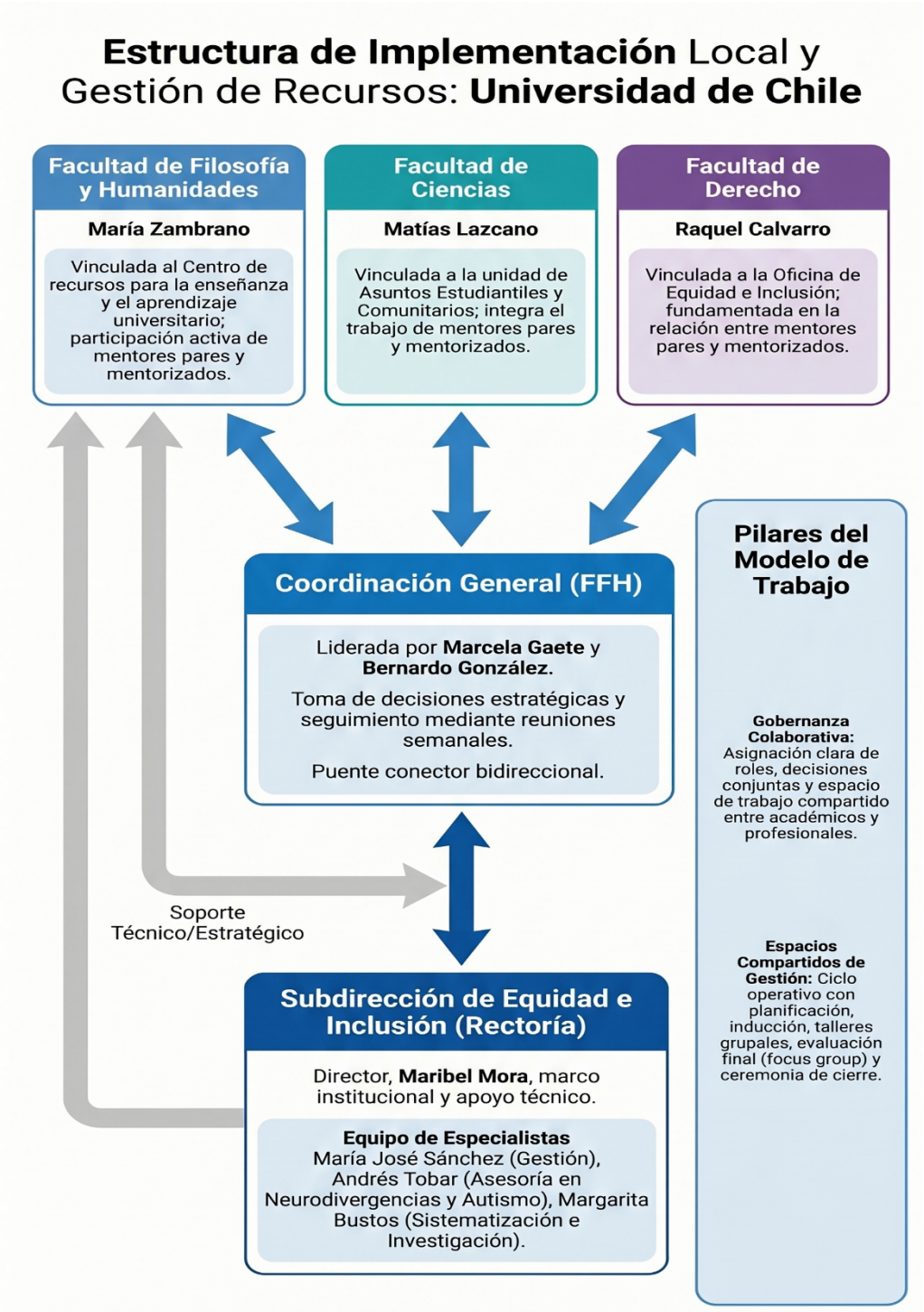
El plan piloto se llevó a cabo en 2025 en el marco del proyecto EDUDER (2024-2026), financiado por el Programa ERASMUS+ de la Unión Europea. Este proyecto surge a partir trabajo de dos redes: la Red Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos conformada por 26 universidades de 17 países, afiliada a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP); y por la "Red de Universidades Comprometidas con la Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Inclusiva y Sostenibilidad Social" constituida por 28 instituciones de educación superior y 7 asociadas de 19 países.

Las instituciones que integran el Proyecto EDUDER son 19 universidades socias y 6 asociadas de 14 países iberoamericanos, siendo su directora la Dra. Esther Prieto de la Universidad Pablo de Olavide (España) y el director ejecutivo el Dr. Guillermo Domínguez (España).

En el caso de la Universidad de Chile la investigadora responsable es la Dra. Marcela Gaete y Dr Bernardo González como co-investigador, ambos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Como coordinadora institucional participó la Subdirección de Equidad e inclusión de la Universidad de Chile dirigida por la Dra, Maribel Mora, y los profesionales de dicha repartición Margarita Bustos, María José Sánchez y Andrés Tobar, además, por la Facultad de Filosofía y Humanidades participaron la coordinadora de CREAU, María Victoria Zambrano, y de las unidades de Equidad e Inclusión de la Facultad de Derecho, Raquel Calvarro y de la Facultad de Ciencias, Matias Lazcano, conformando un equipo biestamental en un trabajo articulado, al que se suman los y las mentoras egresados/as, en un rol clave para el éxito del modelo.

El informe ejecutivo fue elaborado a partir del análisis del Informe de Seguimiento de la Implementación de los Planes de Mentoría del proyecto EDUDER, Universidad de Chile. Las fuentes primarias utilizadas incluyen:

- Encuesta de cierre aplicada a 9 mentorizados (escala Likert 1-7 y preguntas abiertas).
- Grupos focales realizados con mentores (presencial) y mentorizados (presencial) al cierre del proceso.
- Cuatro casos documentados en profundidad, que describen el perfil, las dimensiones de análisis, el proceso de acompañamiento y los principales resultados para cuatro mentorizados seleccionados.
- Datos estadísticos institucionales de la Universidad de Chile (2021-2024).
- Marco teórico del Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES).


Estructura de Implementación Local y Gestión de Recursos: Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
María Zambrano
Vinculada al Centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje universitario; participación activa de mentores pares y mentorizados.
Facultad de Ciencias
Matías Lazcano
Vinculada a la unidad de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios; integra el trabajo de mentores pares y mentorizados.
Facultad de Derecho
Raquel Calvarro
Vinculada a la Oficina de Equidad e Inclusión; fundamentada en la relación entre mentores pares y mentorizados.
Coordinación General (FFH)
Liderada por Marcela Gaete y Bernardo González.
Toma de decisiones estratégicas y seguimiento mediante reuniones semanales.
Puente conector bidireccional.
Soporte Técnico/Estratégico
Subdirección de Equidad e Inclusión (Rectoría)
Director, Maribel Mora, marco institucional y apoyo técnico.
Equipo de Especialistas
María José Sánchez (Gestión), Andrés Tobar (Asesoría en Neurodivergencias y Autismo), Margarita Bustos (Sistematización e Investigación).
Pilares del Modelo de Trabajo
Gobernanza Colaborativa: Asignación clara de roles, decisiones conjuntas y espacio de trabajo compartido entre académicos y profesionales.
Espacios Compartidos de Gestión: Ciclo operativo con planificación, inducción, talleres grupales, evaluación final (focus group) y ceremonia de cierre.

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: ¿DESDE DÓNDE SURGE ESTE MODELO?

1.1. La Universidad de Chile y su compromiso con la equidad

La Universidad de Chile, fundada en 1842, es la institución de educación superior pública más antigua del país. Con una matrícula que supera los 46.000 estudiantes (2021), distribuidos en cinco campus en la Región Metropolitana y 19 unidades académicas principales, la Universidad ha asumido históricamente un rol articulador en la generación de conocimiento, la formación profesional y el desarrollo social del país.

En las últimas décadas, la institución ha transitado desde una matrícula relativamente homogénea en términos socioeconómicos y culturales hacia una comunidad estudiantil crecientemente diversa. Desde 2010, la Universidad reconoció explícitamente que la educación superior reproducía desigualdades sociales, y que era posible y necesario actuar sobre ello. En ese contexto se articuló una política sostenida de equidad e inclusión que ha dado lugar a vías de acceso alternativas, programas de acompañamiento y marcos normativos específicos.

Desde 2010 a la fecha, más de 14.000 estudiantes han ingresado a través de vías de acceso alternativo, representando actualmente cerca del 19% de la matrícula total. Este contingente es mayoritariamente femenino (61,5%), lo que refleja también los esfuerzos en materia de equidad de género.

1.2. El Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES)

El proyecto EDUDER se inscribe en el Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES), desarrollado por la Subdirección de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile. Este modelo representa un cambio de paradigma fundamental: abandona la lógica de "compensación de carencias" y asume una perspectiva transformadora centrada en la eliminación de barreras institucionales y en el reconocimiento de la diversidad como valor.

El MIES se articula en torno a tres dimensiones:

- Acceso efectivo: que va más allá del ingreso y se enfoca en el acompañamiento durante la transición e inserción universitaria.
- Participación con identidad: que reconoce la etapa universitaria como espacio clave en la construcción de la identidad personal y colectiva.
- Incidencia: que busca que la diversidad estudiantil tenga impacto real en los ámbitos político, cultural, social y del conocimiento.

Las estrategias transversales del MIES incluyen la educación de calidad, la restitución de derechos, la accesibilidad y diseño universal, el empoderamiento y el desarrollo de potencialidades.

1.3. Los grupos prioritarios del Plan de Mentoría

El Plan de Mentoría se focalizó en cuatro grupos de atención prioritaria definidos por la política institucional de equidad e inclusión:

Código	Descripción	Denominación UChile	Proporción en la matrícula (2024)
GV1	Personas con Discapacidad y Necesidades de Apoyo Educativo	Personas con Discapacidad y Neurodivergencias	6%
GV2	Personas con Entorno Familiar no favorable	Personas que requieren ayudas socioeconómicas	47,5% con gratuidad
GV3	Culturas y lenguas no dominantes	Pueblos Indígenas, Afrodescendientes y Migrantes	4,38%
GV4	Situaciones de Vulnerabilidad en Igualdad y Género	Diversidades y Disidencias Sexuales y de Género	5,47%

Estos grupos no son categorías rígidas ni excluyentes entre sí. Una característica fundamental del estudiantado que participó es la interseccionalidad: la mayoría de los 12 estudiantes mentorizados pertenecía simultáneamente a más de un grupo prioritario, lo que complejiza y enriquece las necesidades de acompañamiento.

Es importante señalar que la definición de estos grupos prioritarios no implica que el resto del estudiantado no requiera apoyo. La política institucional es explícita en señalar que las estrategias de equidad e inclusión son transversales para toda la comunidad universitaria, y que cada facultad conserva la autonomía para definir estrategias locales adicionales. La priorización responde a la constatación empírica de que ciertos grupos enfrentan barreras sistemáticas mayores, y no a una jerarquía de valor entre personas.

También es relevante mencionar que la política mantiene una apertura explícita para incorporar nuevos grupos según los criterios generales de equidad de la institución. Esto es particularmente importante en un contexto social en transformación, donde nuevas formas de exclusión y nuevas identidades emergen continuamente y requieren ser reconocidas institucionalmente.

2. EL PLAN PILOTO DE MENTORÍA: DESCRIPCIÓN DEL MODELO

2.1. ¿Por qué focalizarse en el egreso?

Una de las decisiones estratégicas más relevantes del proyecto fue centrar el acompañamiento en la etapa de egreso y transición laboral, una fase caracterizada por alta vulnerabilidad y que, paradójicamente, cuenta con menos programas de apoyo institucionalizados que las etapas de acceso y permanencia.

La Universidad de Chile tenía ya más de 15 años de experiencia en tutorías de acceso y permanencia, pero el egreso permanecía relativamente desatendido. Sin embargo, el tránsito del mundo universitario al laboral es un proceso no lineal, marcado por incertidumbre, ansiedad y exposición a barreras que en el contexto universitario podían estar más morigeradas. Para los estudiantes de grupos prioritarios, este tránsito implica enfrentarse a un mercado laboral donde las barreras de acceso y los prejuicios se intensifican, y donde la red de apoyo institucional que ofrecía la universidad deja de estar disponible.

El foco del egreso también implicó una definición ampliada de lo que significa acompañar en esa etapa: no solo la orientación académica para completar tesis o rendir exámenes de grado, sino el apoyo integral que abarca el crecimiento personal, el desarrollo socioafectivo y la preparación concreta para el mundo del trabajo.

2.**2. El Modelo de Mentoría Mixto (Blended)**

El programa adoptó un Modelo de Mentoría Mixto, que combina sesiones individuales y talleres grupales. Esta decisión responde a dos lógicas complementarias:

- El componente grupal permite abordar contenidos transversales de manera uniforme, optimizando recursos y generando comunidad entre los participantes.
- El componente individual garantiza el apoyo personalizado que resulta crítico para estudiantes que enfrentan barreras estructurales específicas y necesidades heterogéneas.

En la práctica, el modelo privilegió el tiempo del componente individual, complementado con tres talleres grupales a lo largo del proceso. Esta decisión se tomó conscientemente, reconociendo la complejidad de las necesidades de los estudiantes en etapa de egreso y la importancia de construir un vínculo de confianza que solo es posible en el espacio individual.

2.3. Los cinco ámbitos de orientación

El diseño de la mentoría integró cinco grandes ámbitos de orientación universitaria:

1. Académico: asesoría sobre itinerarios formativos de posgrado, estrategias de estudio y organización del trabajo académico en la etapa final de la carrera.
2. Profesional: información sobre salidas profesionales, situación del mercado laboral y habilidades necesarias para acceder a empleo adecuado.
3. Personal: orientación sobre metas y retos personales, autoestima, gestión emocional y proyecto de vida.
4. Social: información sobre redes de apoyo, becas, fondos y oportunidades de especialización o movilidad.
5. Administrativo: orientación sobre requisitos y procesos institucionales relativos a la titulación, práctica profesional y egreso.

En la práctica, los ámbitos personal y profesional emergieron como los más demandados por los mentorizados, lo que confirma que el acompañamiento al egreso trasciende lo académico-administrativo y requiere una mirada integral del sujeto.

2.4. El perfil del mentor: el par horizontal como eje

Un aspecto central y diferenciador del modelo es el perfil del mentor. A diferencia de modelos donde el rol lo cumple un académico o un profesional externo, aquí los mentores son egresados recientes de la misma universidad (con no más de dos años de egreso), que ya se encuentran insertos en el mundo laboral y que, fundamentalmente, comparten la experiencia de haber pertenecido a grupos prioritarios durante su trayectoria estudiantil.

Esta decisión tiene implicaciones profundas:

- Los mentores actúan como referentes cercanos y creíbles, porque han vivido situaciones similares y pueden demostrar que es posible superarlas.
- El vínculo que establecen no es de autoridad sino de horizontalidad, lo que facilita la confianza y la apertura por parte del mentorizado.
- Su experiencia en el mercado laboral es reciente y situada, lo que le da pertinencia concreta a sus orientaciones.
- Al pertenecer ellos mismos a grupos prioritarios, poseen sensibilidad específica ante las barreras que enfrentan sus mentorizados y modelan formas de agencia y resiliencia.

El mentor no se concibe como instructor sino como facilitador. Su rol principal es acompañar al estudiante a problematizar su realidad, promoviendo la autonomía y la toma de decisiones informada. Se espera que aplique los principios de la Educación en Derechos Humanos y el sello de equidad e inclusión del MIES.

2.5. Las fases del programa

El Plan Piloto se organizó en cuatro fases interdependientes:

Fase 1 – Planificación y Diseño Estratégico: Selección del modelo mixto, definición del foco en el egreso y elaboración del perfil del mentor.

Fase 2 – Reclutamiento, Diagnóstico y Bienvenida: Convocatoria y selección de mentores y mentorizados, tres talleres de formación para mentores (dictados por académicos vía zoom), sesión presencial de inducción con el estudiantado, y aplicación de un cuestionario diagnóstico de necesidades que orientó el plan individualizado de acompañamiento. La inducción presencial con mentorizados tuvo un propósito doble: establecer las expectativas del proceso y ajustar la planificación del programa a partir de las necesidades y sugerencias de los propios estudiantes. Este momento de co-diseño fue valorado positivamente por los participantes, que sintieron que sus necesidades eran escuchadas desde el inicio.

Fase 3 – Ejecución y Seguimiento: Constituye el núcleo del programa. Las sesiones individuales (de mayor peso temporal) se organizaron en torno a un cronograma de 13 semanas que alternó sesiones individuales presenciales con talleres grupales online sobre: inserción laboral y CV (semana 4), legislación laboral (semana 8) y redes digitales y mundo del trabajo (semana 10). Cada sesión individual incluía un tema programado y un espacio abierto para necesidades emergentes del mentorizado.

Fase 4 – Evaluación: Se aplicaron encuestas de cierre a los mentorizados y se realizaron grupos focales separados con mentores y mentorizados para recoger evidencia cualitativa profunda sobre fortalezas, debilidades y proyecciones de mejora.

2.6. El mecanismo de derivación

El modelo incorporó un mecanismo de derivación para situaciones que excedían el rol del mentor —como problemáticas de salud mental, dificultades económicas graves o conflictos académicos complejos— hacia las unidades universitarias especializadas ya existentes (psicología, trabajo social, unidades de equidad e inclusión de cada facultad).

Aunque este mecanismo funcionó en la práctica, no estaba formalizado, lo que constituye uno de los principales puntos de mejora identificados.

3. PARTICIPANTES: QUIÉNES FUERON LOS PROTAGONISTAS

3.1. Los mentorizados

El plan piloto contó con 12 estudiantes mentorizados, distribuidos en tres facultades: Ciencias, Filosofía y Humanidades, y Derecho. Estudiaban carreras como Ingeniería en Biotecnología Molecular, Biología con mención en Medio Ambiente, Estudios Internacionales, Pedagogías (Básica y Media en diversas menciones) y Derecho.

En cuanto a su pertenencia a grupos prioritarios, la distribución fue la siguiente:

- GV1 (Discapacidad y Neurodivergencias): 75% (9 de 12 estudiantes), siendo el grupo con mayor concentración.
- GV2 (Vulnerabilidad socioeconómica): 58,3% (7 estudiantes).
- GV4 (Diversidades sexuales y de género): 41,7% (5 estudiantes).
- GV3 (Interculturalidad): 8,3% (1 estudiante).

La baja representación del grupo GV3 no refleja ausencia de estudiantes con esa identidad en las facultades participantes, sino que quienes fueron contactados declinaron participar, señalando que no percibían su condición identitaria como una barrera para el proceso de titulación e inserción laboral.

Respecto a la identidad de género, el 58,3% de los mentorizados se identifica como mujer, un 25% como no binarix o de género fluido, y un 16,7% como hombre, lo que refleja la alta presencia de diversidades de género entre quienes acceden voluntariamente a programas de acompañamiento diferenciado.

En cuanto a la etapa de egreso, el 75% cursaba su último año de pregrado, el 41,7% elaboraba su tesis, el 33,3% preparaba su examen de grado, y el 25% se encontraba en período de práctica profesional. La superposición de estas responsabilidades fue identificada como una fuente clave de estrés y ansiedad.

Socioeconómicamente, el 41,7% contaba con gratuidad, el 33,3% con Fondo Solidario y el 33,3% con Beca de Alimentación. El 33,3% tenía Crédito con Aval del Estado (CAE), lo que introduce la variable de la deuda como presión adicional en las decisiones laborales post-egreso. La mayoría (58,3%) no tenía trabajo remunerado al momento de ingresar al programa, lo que subraya la urgencia de una inserción laboral exitosa.

3.2. Los mentores

Participaron 6 mentores egresados de la misma institución, distribuidos entre las tres facultades. Su selección se realizó considerando su condición de egresados recientes (no más de dos años), su inserción activa en el mundo laboral y su experiencia previa como participantes en programas de mentoría o tutoría durante su etapa estudiantil, lo que les otorgaba herramientas prácticas para el acompañamiento.

Cada mentor acompañó a entre uno y tres mentorizados, con una carga diferenciada según las necesidades de cada uno. En algunos casos la duración del proceso se extendió a 16 sesiones (por sobre las 12 previstas), lo que evidencia tanto la demanda del estudiantado como la flexibilidad del modelo.

4. RESULTADOS CUANTITATIVOS: LO QUE DICEN LOS DATOS

La encuesta de cierre fue respondida por 9 de los 12 mentorizados. Los resultados son contundentes.

4.1. Satisfacción general y percepción de impacto

- El 66,7% de los mentorizados calificó con la nota máxima (5 en escala de 1 a 5) su nivel de satisfacción general con el acompañamiento de la mentoría. El 22,2% le asignó nota 4. No hubo calificaciones inferiores a 3.
- Respecto al impacto positivo de la participación en la etapa académica actual (escala 1-7): el 66,7% evaluó con 7 (máximo puntaje) y el 22,2% con 5. El promedio es altamente positivo.

4.2. Evaluación del rol del mentor

La calidad del mentor fue evaluada de manera muy positiva y consistente, con puntajes concentrados en las categorías 6 y 7 de la escala:

Indicador	% calificación máxima (7)
Conocimientos técnicos y capacidad para resolver dudas	77,8%
Estrategias utilizadas (adquisición de herramientas)	77,8%
Habilidades para establecer vínculo (respeto, cercanía, lenguaje inclusivo)	88,9%
Flexibilidad para adecuar la estrategia a las necesidades	66,7%

El indicador más valorado fue la capacidad relacional del mentor, especialmente su uso de lenguaje inclusivo, la cercanía y el respeto, con 88,9% en la calificación máxima. Esto confirma que la dimensión socioafectiva del acompañamiento es percibida como el principal valor diferenciador del modelo.

4.3. Autoevaluación de los mentorizados

Los propios mentorizados se mostraron más críticos con su propia participación que con la de los mentores:

- Compromiso con las actividades: 66,7% en calificación máxima.
- Proactividad: solo 33,3% en calificación máxima.
- Asistencia y puntualidad: 44,4% en calificación máxima.

Esta autocrítica es coherente con el contexto: el período de egreso implica una carga académica muy elevada, con procesos predominantemente individuales (tesis, examen de

grado, práctica profesional) que compiten con el tiempo disponible para el programa de mentoría. No debe interpretarse como falta de valoración del programa, sino como un reflejo de la sobrecarga objetiva de esta etapa.

4.4. Asistencia y participación

El programa contemplaba 12 sesiones (talleres y sesiones personalizadas). Solo un mentorizado abandonó el programa durante su desarrollo (asistió a 2 sesiones). Los demás completaron entre 8 y 16 sesiones, y 2 estudiantes extendieron voluntariamente el período de acompañamiento más allá de las 12 sesiones programadas. Esta alta retención es significativa dado el contexto de alta exigencia académica.

5. RESULTADOS CUALITATIVOS: LAS VOCES DE MENTORIZADOS Y MENTORES

Los grupos focales realizados con mentores y mentorizados, junto con el análisis de las preguntas abiertas de la encuesta de cierre y los cuatro casos documentados en profundidad, ofrecen una imagen rica y matizada del impacto real del programa. A continuación, se sintetizan los hallazgos más relevantes.

5.1. Impacto socioemocional: el programa como "andamio emocional"

El hallazgo más consistente y transversal es la capacidad del programa para funcionar como soporte emocional durante un momento de alta vulnerabilidad. Tanto mentores como mentorizados coincidieron en que la reducción de la ansiedad anticipatoria fue el beneficio más significativo.

Los participantes destacaron que el mayor valor del mentor radica en su condición de "tutor empático que ya había pasado el proceso". Esta experiencia vivida y superada es lo que le otorga credibilidad y capacidad de anticipar escenarios concretos. El mentor no ofrece respuestas abstractas sino orientaciones situadas, nacidas de su propia trayectoria.

Entre los impactos socioemocionales documentados destacan:

- Reducción de la ansiedad anticipatoria ante la práctica profesional, la defensa de título, el examen de grado y la búsqueda de empleo.
- Fortalecimiento de la autoestima y la percepción de autoeficacia, especialmente en situaciones de evaluación y exposición oral.
- Desarrollo de habilidades sociales, incluyendo el reconocimiento de emociones en otros y el manejo de la timidez en contextos con adultos.
- Generación de un sentido de pertenencia institucional, al sentirse reconocidos y acompañados en su diversidad por alguien que también fue parte de ella.

Todos los mentorizados —independientemente de la naturaleza específica de sus barreras (neurodivergencia, identidad sexual, condición socioeconómica)— compartían sentimientos de ansiedad, miedo e incapacidad para enfrentar los procesos de titulación e

inserción laboral. Este eje transversal fue el que estructuró gran parte del trabajo en las sesiones individuales.

5.2. Impacto en la gestión académica y profesional

El programa también tuvo impactos concretos en la trayectoria académica y la preparación para el mundo del trabajo:

- Orientación práctica y claridad de objetivos profesionales: los mentores transfirieron experiencia relevante sobre el mercado laboral, distintas salidas profesionales y estrategias de inserción. Esto permitió a varios mentorizados ampliar su visión sobre lo que pueden hacer con su formación, más allá de los roles tradicionales asociados a su carrera.
- Construcción de herramientas de empleabilidad: varios mentorizados elaboraron o mejoraron su currículum y perfil de LinkedIn durante el proceso, con orientación directa del mentor.
- Gestión del proceso de egreso: el acompañamiento tuvo impacto directo en la motivación y la organización. Por ejemplo, estudiantes de Derecho mejoraron su gestión del tiempo para la preparación del examen de grado, pasando de interrogaciones cada 15 días a cada 10 días, y estudiantes de Ciencias tomaron decisiones informadas sobre sus unidades de investigación.
- Toma de decisiones informadas: la mentoría ayudó a varios mentorizados a resolver dilemas concretos sobre su continuidad académica, la elección de práctica profesional, la postulación a magísteres o la gestión de conflictos con profesores guía.
- Inserción laboral efectiva: al menos un mentorizado se insertó laboralmente a días de egresar, resultado que él mismo atribuye directamente al acompañamiento recibido.

5.3. El vínculo mentor-mentorizado: de lo formal a lo humano

Uno de los hallazgos cualitativos más relevantes es la transformación del vínculo a lo largo del proceso. En todos los casos documentados, la relación evolucionó desde un espacio formal hacia un vínculo de confianza y cercanía. Este proceso no fue accidental sino un efecto deliberado del modelo: la flexibilidad del programa y el perfil del mentor fueron diseñados para facilitar esa evolución.

El vínculo de confianza fue identificado por mentorizados y mentores como la condición que hizo posible abordar temas que trascienden lo estrictamente académico: gestión emocional, proyectos de vida, relaciones familiares, miedos, identidades. Sin esa confianza, el acompañamiento se habría limitado a orientación instrumental, con un impacto significativamente menor.

Mentores señalaron que la flexibilidad del modelo —que les permitía adaptar el contenido de cada sesión a las necesidades emergentes del mentorizado— fue lo que les permitió ser genuinamente útiles. No se sintieron constreñidos por un guión rígido, sino orientados por un marco y unos principios que dejaban espacio a la escucha activa y la respuesta situada.

Una dimensión particular de este vínculo fue la comunicación entre sesiones a través de mensajería instantánea. Este canal informal, no previsto originalmente como componente formal del programa, resultó ser un facilitador poderoso del acompañamiento: permitió a los mentores estar disponibles ante situaciones urgentes, celebrar pequeños avances con los mentorizados y mantener la continuidad del proceso incluso en semanas sin sesión programada. Los mentorizados valoraron esta disponibilidad como una señal de compromiso genuino por parte del mentor.

La gestión de esta dimensión informal requiere, sin embargo, orientaciones claras para futuras implementaciones: la disponibilidad del mentor no puede ser ilimitada ni puede suplir el acompañamiento profesional especializado. Deben establecerse con claridad los límites del rol para proteger tanto al mentor como al mentorizado.

5.4. Lo que los mentorizados señalaron como áreas de mejora

Los mentorizados también identificaron aspectos perfectibles:

- Los talleres grupales online tuvieron participación desigual. Algunos estudiantes, especialmente de grupos prioritarios (GV1 y GV4), preferían no encender cámara ni micrófono, limitando la interacción. La presencialidad fue percibida como mucho más efectiva.
- La programación de los talleres coincidió en algunos casos con períodos de alta carga académica, lo que afectó la disponibilidad.
- El contenido de los talleres fue valorado de manera heterogénea: lo que resultaba novedoso para unos era conocido para otros, dada la diversidad de carreras y trayectorias.
- Algunos mentorizados señalaron dificultad propia para tomar la iniciativa de contactar al mentor o pedir ayuda, lo que se vincula con la ansiedad y la timidez que el programa precisamente intentaba abordar.
- Se identificaron necesidades en temas no contemplados formalmente, como finanzas personales, habilidades sociales avanzadas y gestión emocional cotidiana.

5.5. Lo que los mentores valoraron y señalaron como desafíos

Los mentores valoraron especialmente:

- La preparación que habían tenido como tutores durante su carrera, que les proporcionó herramientas para el acompañamiento socioafectivo.
- La coordinación centralizada interfacultades, que les permitió compartir experiencias, tomar decisiones colectivas y no sentirse solos ante situaciones complejas.
- La flexibilidad del cronograma, que reconocieron como condición indispensable para un acompañamiento genuino.
- El seguimiento vía WhatsApp entre sesiones, que fortaleció el vínculo y les permitió estar disponibles ante necesidades emergentes.
- La formación inicial recibida a través de los tres talleres de inducción dictados por académicos, que les proporcionó un marco conceptual sobre neurodivergencias, diversidad funcional, legislación laboral y herramientas digitales.

Entre los desafíos, los mentores identificaron:

- La dificultad de los mentorizados para pedir ayuda espontáneamente, lo que exigía de ellos mayor proactividad en la comunicación.
- La ausencia de un protocolo de derivación formalizado, que en algunos casos generó incertidumbre sobre cómo actuar ante situaciones que excedían su rol.
- La gestión del tiempo propia, dado que son profesionales activos con horarios fijos, lo que complicó la coordinación de sesiones con mentorizados de alta carga académica.
- La necesidad de mayor formación en áreas como salud mental, neurodivergencias y diversidades sexuales, para poder acompañar con mayor conocimiento.
- La carga emocional que implica acompañar a personas en situaciones de alta vulnerabilidad, lo que en algunos casos generó desgaste en los propios mentores. Este aspecto —el cuidado del mentor— emerge como una dimensión que el programa debe incorporar formalmente en próximas versiones.

Un hallazgo adicional relevante: los mentores reportaron que el proceso de mentoría también fue formativo para ellos mismos. Acompañar a otros en el proceso de egreso les permitió resignificar su propia trayectoria, consolidar habilidades de liderazgo y comunicación, y ampliar su red de contactos en el ámbito universitario. Esto sugiere que el programa genera valor bidireccional y que esa dimensión podría ser comunicada más explícitamente en la convocatoria de mentores.

6. CONCLUSIONES: LO QUE EL PILOTO DEMOSTRÓ

a. El modelo es efectivo y pertinente. El Plan Piloto de Mentoría Mixta fue evaluado como altamente exitoso por todos los actores involucrados: mentorizados, mentores y equipo coordinador. Los indicadores cuantitativos y cualitativos convergen en señalar un impacto significativo en tres dimensiones principales:

    - El apoyo socioemocional, especialmente en la reducción de la ansiedad y el fortalecimiento de la autoconfianza.
    - La gestión académico-profesional, con avances concretos en la preparación para el egreso y la inserción laboral.
    - El fortalecimiento del vínculo, que fue la condición que hizo posible todo lo anterior.
    - La alta tasa de retención (solo un abandono en 12 participantes) y el hecho de que dos estudiantes extendieran voluntariamente el período de acompañamiento son indicadores adicionales de la valoración del programa.

b. La mentoría entre pares es estratégicamente superior en este contexto. El modelo de mentoría entre pares —con mentores egresados recientes que comparten la experiencia de pertenecer a grupos prioritarios— resultó ser una decisión estratégicamente acertada. La horizontalidad del vínculo, la credibilidad basada en la experiencia compartida y la capacidad de anticipar escenarios concretos desde la propia trayectoria son ventajas que ningún otro perfil de mentor podría replicar con la misma efectividad.

c. Además, el rol de mentor fue valorado también como formativo para los propios egresados, que consolidaron competencias de acompañamiento, comunicación y liderazgo.
d. La ansiedad ante el egreso es un eje transversal que cruza todos los grupos. Más allá de las diferencias entre grupos prioritarios —que son reales y deben ser atendidas—, el programa reveló que la ansiedad ante la transición laboral y los procesos de titulación es un fenómeno transversal. Todos los mentorizados, independientemente de su condición específica, compartían este malestar. Esto sugiere que el programa tiene potencial de impacto también para estudiantes que no pertenecen formalmente a grupos prioritarios, aunque el acompañamiento diferenciado sigue siendo necesario para quienes enfrentan barreras adicionales.
e. El egreso abre al campo profesional: la mentoría amplía horizontes. Un resultado inesperado fue que el programa permitió a varios mentorizados ampliar su visión sobre los posibles campos de inserción profesional, que en las carreras participantes tendían a ser percibidos de manera muy estrecha (la escuela como único destino del pedagogo, el litigio como único ejercicio del abogado). Los mentores, desde su propia experiencia laboral, abrieron perspectivas alternativas (pedagogía hospitalaria, asesoría jurídica especializada, investigación de políticas públicas) que resultaron orientadoras y liberadoras.

7. PROPUESTAS PARA LA TRANSFERENCIA: CÓMO REPLICAR EL MODELO

Esta sección presenta las condiciones, decisiones y ajustes que otras instituciones universitarias deberían considerar para implementar un programa análogo.

7.1. Condiciones institucionales previas necesarias

Para que un programa de este tipo tenga viabilidad y sostenibilidad, la institución receptora debería contar con:

- Una política institucional explícita de equidad e inclusión, que proporcione el marco normativo y la legitimidad para el programa.
- Una identificación previa de los grupos prioritarios en la institución, con datos que justifiquen la priorización y orienten los criterios de selección de mentorizados.
- Una estructura de coordinación centralizada que pueda operar de manera transversal entre distintas unidades académicas.
- Presupuesto estable para la remuneración de mentores, la coordinación del programa y los materiales e insumos necesarios.
- Redes de apoyo especializadas (psicología, trabajo social, orientación vocacional) a las cuales derivar cuando las necesidades superen el alcance de la mentoría.

7.2. Decisiones de diseño que no deben modificarse

El análisis del piloto permite identificar decisiones de diseño que resultaron críticas para el éxito del programa y que no deberían modificarse en procesos de transferencia:

a. La mentoría entre pares con egresados recientes de grupos prioritarios. Esta es la decisión más importante del diseño. Cualquier variación que implique sustituir al

mentor por un académico, un profesional externo o un estudiante avanzado sin experiencia laboral reducirá significativamente la efectividad del modelo.

b. La focalización en el egreso. El programa cubre una brecha real que la mayoría de las instituciones no atiende. Ampliar el foco al acceso o la permanencia diluiría los recursos y el impacto en un momento que requiere atención específica.
c. El predominio del componente individual. La tentación de reducir costos mediante la masificación del componente grupal debe resistirse. Las necesidades de los estudiantes en etapa de egreso son heterogéneas y requieren acompañamiento personalizado.
d. La flexibilidad del cronograma. El programa debe poder adaptarse al ritmo y las necesidades de cada mentorizado. Un modelo rígido generaría deserción y reduciría el impacto.
e. La selección de mentores con experiencia previa en tutoría o mentoría. Esta condición, que en el piloto fue posible gracias a la existencia de programas de permanencia en la institución, permitió que los mentores tuvieran herramientas para el acompañamiento socioafectivo desde el inicio.

7.3. Ajustes recomendados para futuras implementaciones

Con base en los hallazgos del piloto, se proponen los siguientes ajustes para próximas iteraciones o para instituciones que adopten el modelo:

- Rediseño de los talleres grupales. Se recomienda reemplazar o complementar los talleres grupales online con: (a) módulos de autoaprendizaje asincrónicos, accesibles según el ritmo de cada estudiante, y (b) encuentros presenciales por facultad o área disciplinar, que favorezcan la interacción real y la construcción de redes. Los talleres masivos online resultaron menos efectivos, especialmente para estudiantes de grupos prioritarios que tienden a no activar cámara ni micrófono. La razón de este comportamiento no es desinterés, sino que muchos estudiantes de GV1 y GV4 tienen dificultades específicas con la exposición pública en formatos virtuales que no permiten el mismo control del entorno que la presencialidad. El diseño de instancias grupales debe considerar estas particularidades.
- Ampliar el contenido formativo a dimensiones no académicas. Las necesidades expresadas por los mentorizados incluyen habilidades sociales, gestión emocional y finanzas personales. Estos temas deben incorporarse formalmente al programa, ya sea en los talleres o en los materiales de apoyo para las sesiones individuales. Las finanzas personales, en particular, emergieron como una dimensión de alta demanda: estudiantes que están a punto de comenzar a generar ingresos no siempre cuentan con herramientas para gestionar ese tránsito, lo que puede generar decisiones laborales que no son las más adecuadas y pertinentes.
- Formalizar el protocolo de derivación. Debe diseñarse un protocolo claro que defina: qué situaciones requieren derivación, a qué unidades, a través de qué canal, cómo se resguarda la confidencialidad y cómo se hace seguimiento. El mentor no debe ser el nexo con las unidades especializadas; ese rol corresponde al encargado de mentoría de cada facultad. El protocolo debe establecer también los criterios de activación urgente, especialmente en situaciones de riesgo para la salud mental del mentorizado.
- Implementar un registro digital de acompañamiento. Cada sesión individual debe quedar registrada en un sistema compartido (con acceso restringido) que contenga los objetivos abordados, los compromisos establecidos y los indicadores de riesgo

detectados. Este registro debe ser simple de completar —no más de 10-15 minutos de trabajo para el mentor—, usar código alfanumérico en lugar del nombre completo del mentorizado para proteger la confidencialidad, y ser completado dentro de las 48 horas posteriores a cada sesión. Esto facilita el monitoreo centralizado, la detección precoz de situaciones complejas y la toma de decisiones basada en evidencia.

- Establecer un calendario anual. Dado que los procesos de egreso se extienden más allá de un semestre, el programa debe adoptar una perspectiva anual que evite la sobrecarga de los mentorizados y permita acompañar el proceso completo hasta la titulación efectiva. En el piloto, varios mentorizados aún no habían completado sus procesos de egreso al cierre del programa, lo que generó una interrupción del acompañamiento en un momento crítico.
- Reforzar la proactividad del mentor. Dado que muchos mentorizados tienen dificultad para pedir ayuda espontáneamente (efecto de la ansiedad y la timidez), el modelo debe formalizar la responsabilidad del mentor de mantener contacto periódico, incluso entre sesiones, a través de canales ágiles como mensajería instantánea. Se recomienda establecer un estándar mínimo de contacto semanal, aunque no haya sesión programada.
- Diseñar actividades grupales interfacultades. El piloto demostró que la coordinación interfacultades enriquece el programa no solo a nivel operativo sino también a nivel de los participantes. Las actividades grupales que reúnan a mentorizados de distintas carreras favorecen la construcción de redes de apoyo horizontal y la ampliación de perspectivas. Se recomienda incluir al menos una actividad interfacultades presencial por semestre, que permita a mentorizados con pertenencias similares (por ejemplo, todos los de GV1 o todos los de GV4) compartir estrategias y experiencias.
- Incorporar el cuidado del mentor como componente formal. El desgaste emocional de acompañar a personas en situaciones de vulnerabilidad es una realidad que el programa debe atender. Se recomienda incluir al menos dos instancias de supervisión o apoyo reflexivo para mentores a lo largo del proceso, donde puedan procesar sus experiencias, compartir dilemas y recibir orientación del equipo coordinador. Esto protege la calidad del acompañamiento y la salud del mentor.
- Desarrollar materiales específicos por grupo prioritario. El piloto generó un documento específico para mentorizados de GV1 sobre la credencial de discapacidad. Esta lógica debería extenderse a los demás grupos: materiales concretos, escritos en lenguaje accesible, que orienten a cada grupo sobre sus derechos, recursos disponibles y estrategias específicas para el mercado laboral.

7.4. Para garantizar la calidad y coherencia del programa, se recomienda la siguiente estructura:

- Coordinación central: responsable del diseño del currículo transversal, el monitoreo global, la toma de decisiones estratégicas y la generación de redes entre facultades. Actúa como consejo técnico junto a los encargados de cada unidad.
- Encargado/a de mentoría por facultad: responsable de la implementación local, la gestión del emparejamiento mentor-mentorizado, la organización de los talleres grupales presenciales y la gestión del protocolo de derivación.
- Mentor/a: responsable del acompañamiento directo, la conducción de sesiones individuales y el registro de cada sesión.

- Mentorizado/a: participante activo, con compromisos concretos establecidos en cada sesión.

REFLEXIONES FINALES: EL SENTIDO TRANSFORMADOR DE LA MENTORÍA AL EGRESO

El Plan Piloto de Mentoría EDUDER demostró que es posible diseñar e implementar un programa de acompañamiento al egreso que sea simultáneamente riguroso y humano, estructurado y flexible, pertinente para la diversidad y efectivo en sus resultados.

Más allá de los indicadores cuantitativos —que son positivos y robustos—, lo que el programa revela es algo más profundo: que los estudiantes de grupos prioritarios llegan al umbral del egreso cargando no solo los retos académicos comunes a todos sus pares, sino también miedos específicos asociados a su identidad, su condición socioeconómica, sus neurodivergencias o sus experiencias previas de exclusión. Y que un espacio de acompañamiento adecuado puede transformar esos miedos en estrategias de autogestión, esa vulnerabilidad en fortaleza.

La mentoría entre pares, con egresados que comparten esa experiencia de haber superado barreras similares, es una estrategia que tiene una potencia particular: no solo transfiere conocimiento, sino que modela posibilidades. Le dice al mentorizado, con autoridad biográfica: "yo también estuve aquí, y hay un camino".

- Una lección sobre la interseccionalidad. El programa también ofreció una lección valiosa sobre la interseccionalidad: las barreras no se suman aritméticamente, se articulan de maneras complejas y producen experiencias únicas en cada persona. Un estudiante con TEA que además es padre, que ingresó con formación universitaria previa, que estudia pedagogía y que aspira a trabajar con niños en condición de discapacidad, enfrenta un conjunto de desafíos que no puede abordarse desde ninguna categoría aislada. El modelo de mentoría individual, centrado en la persona y no en la categoría, es lo que permite responder a esa complejidad. No hay un "plan de mentoría para personas neurodivergentes" genérico que pueda replicarse; hay un proceso de diagnóstico, escucha y acompañamiento situado que construye un plan a la medida de cada trayectoria.
- El egreso como momento de riesgo y de oportunidad. El piloto confirma que el egreso es un momento de alta vulnerabilidad que las instituciones universitarias tienden a subvalorar. Los programas de acompañamiento se concentran habitualmente en el acceso y los primeros años, cuando las tasas de abandono son más visibles. Pero el egreso también implica un riesgo real: estudiantes que llegan al final de la carrera y que, por ansiedad, deuda emocional o falta de orientación, no logran completar el proceso de titulación, o que se insertan laboralmente en condiciones desfavorables que no corresponden a su formación. La mentoría al egreso interviene en ese momento crítico, proporcionando orientación práctica y soporte emocional precisamente cuando la institución está a punto de dejar de acompañar. En ese sentido, es también un acto de responsabilidad institucional.
- Proyección: hacia un modelo replicable y escalable. La transferencia de este modelo a otros contextos universitarios es no solo posible sino necesaria. Las condiciones para hacerlo con éxito están identificadas, los aprendizajes sistematizados y las

propuestas de mejora formuladas. Lo que se requiere ahora es la decisión institucional de asumirlo como prioridad y los recursos para sostenerlo en el tiempo. Las instituciones que deseen replicar el modelo cuentan con una hoja de ruta clara: un perfil definido de mentor, una estructura de fases probada, un cronograma de contenidos orientativo, un conjunto de principios para el acompañamiento socioafectivo y un diagnóstico honesto de los desafíos a resolver. No se trata de copiar un modelo, sino de adaptar sus principios a las condiciones, la cultura y los recursos propios de cada institución. La educación superior solo cumple su promesa de igualdad cuando acompaña a todos sus estudiantes —y especialmente a los más vulnerables— no solo hasta el ingreso, sino hasta que puedan hacer de su formación una herramienta real de vida digna. El Plan Piloto EDUDER demostró que ese acompañamiento es posible, efectivo y profundamente necesario.

La implementación de este plan piloto se produce en un contexto regional marcado por una tensión estructural que afecta a la mayoría de los sistemas de educación superior latinoamericanos: la expansión significativa del acceso a la educación universitaria durante las últimas dos décadas no ha ido acompañada de una expansión equivalente en las condiciones de permanencia y egreso exitoso para los estudiantes de sectores históricamente excluidos.

En Chile, como en varios países de la región, las políticas de gratuidad y los sistemas de crédito estudiantil han permitido que jóvenes de sectores medios y bajos accedan a instituciones de educación superior de calidad a las que antes no podían aspirar. Sin embargo, el ingreso no garantiza la permanencia, y la permanencia no garantiza el egreso en tiempo y forma. Los estudiantes de primera generación universitaria, los provenientes de establecimientos educacionales con mayores condiciones de vulneración de derechos, los que pertenecen a pueblos indígenas o comunidades migrantes, los que tienen algún tipo de discapacidad o neurodivergencia, y los que pertenecen a diversidades sexuales y de género, enfrentan barreras que no desaparecen con la matrícula: se transforman, se desplazan, se intensifican en ciertos momentos de la trayectoria.

El egreso es uno de esos momentos. Y es precisamente en esa etapa donde los sistemas de apoyo institucional tienden a ser más débiles o directamente inexistentes.

La propuesta EDUDER aporta al debate regional una evidencia empírica valiosa: el acompañamiento al egreso, diseñado desde los principios de la mentoría entre pares y centrado en una perspectiva de derechos y equidad, es factible, efectivo y replicable. No requiere infraestructura costosa ni tecnología sofisticada. Requiere voluntad institucional, diseño cuidadoso y una comprensión profunda de quiénes son los estudiantes que se acompaña y qué necesitan realmente.

Para instituciones universitarias de la región que estén considerando implementar programas similares, el modelo EDUDER ofrece varios aportes específicos que vale la pena destacar en este contexto:

- La perspectiva de derechos como fundamento. El modelo no parte de la lástima ni de la compensación, sino del reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a condiciones que hagan posible su desarrollo pleno. Este enfoque cambia la lógica del acompañamiento: no se trata de "ayudar a los que no pueden", sino de eliminar las barreras que impiden que todos puedan. Esta

distinción conceptual tiene implicaciones profundas en el diseño, la comunicación y la implementación del programa.

- La interseccionalidad como realidad, no como concepto. El programa demostró que las categorías de grupo prioritario son útiles para el diseño de políticas, pero insuficientes para el acompañamiento real. Cada estudiante es más que su categoría, y la intervención que funciona es la que parte de esa complejidad. Las instituciones que adopten el modelo deben estar preparadas para trabajar con esta tensión entre universalidad y particularidad.
- La escala como desafío constante. El piloto operó con 12 estudiantes. La pregunta más difícil es cómo escalar sin perder la calidad del acompañamiento individual. No hay respuesta sencilla a eso, pero el informe ofrece pistas: la instalación progresiva, la formación sólida de mentores, la coordinación centralizada y el registro sistemático son condiciones que hacen posible el escalamiento responsable.
- El tiempo como recurso crítico. Los procesos de egreso toman tiempo —a veces más del previsto—, y el acompañamiento debe poder adaptarse a ese ritmo. Instituciones que diseñen programas con cronogramas rígidos de 12 semanas corren el riesgo de interrumpir el acompañamiento precisamente en los momentos más críticos. El modelo de calendario anual, aunque más costoso, es el que se adapta mejor a la realidad de los estudiantes.

En síntesis, el Plan Piloto EDUDER es una contribución concreta y fundamentada al campo de las políticas de equidad en educación superior latinoamericana. Su valor no está solo en los resultados —que son positivos— sino en el proceso documentado: la honestidad con que se analizaron los desafíos, la profundidad con que se recogieron las voces de quienes participaron y la claridad con que se formularon las propuestas de mejora. Esa combinación de rigor y humildad metodológica es lo que hace que sus aprendizajes sean transferibles y útiles más allá de las fronteras institucionales y nacionales en que se originaron.