

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Transitando de la vocación a la profesión: el caso de los estudiantes de Beca
Vocación de Maestro en la PUCP

Tesis para optar el Título de Licenciado en Sociología que presenta:

Diego Rodrigo Núñez Cuba

Asesora: Silvana Vargas Winstanley Ph.D

Mayo, 2018

ÍNDICE

Resumen	
Introducción	i
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	1
1.1 El universo de estudio	1
1.2 Objeto de Estudio	5
1.3 Pregunta General	5
1.4 Preguntas Específicas	5
1.5 Objetivos del Estudio	6
1.6 Relevancia Sociológica	6
1.7 Hipótesis	10
1.8 Estado del Arte	12
Capítulo 2: Marco Teórico	23
2.1 La movilidad social y la educación superior: el proceso de movilización y la relación latente con la educación	26
2.2 El impacto de la institucionalidad universitaria: acción institucional y retención estudiantil	39
2.3 Breve balance	50
Capítulo 3: Metodología	54
3.1 Diseño de la investigación	55
3.2 Ámbito de estudio	58
3.3 Características de la población de estudio	61
3.4 Criterios para identificación y selección de los casos	65
3.5 Caracterización de los entrevistados	67

3.6 Matriz de operacionalización de variables	69
3.7 Técnicas de recolección de información	73
Capítulo 4: La acción institucional PUCP	74
4.1 La BVM en contexto	75
4.2 El establecimiento de expectativas	78
4.3 El soporte institucional	83
4.4 Prácticas evaluativas y de retroalimentación	93
4.5 Integración o compromiso	99
Capítulo 5: Nivel de éxito en la retención estudiantil	112
5.1 Logro académico	113
5.2 Estrategias para la persistencia universitaria	121
Capítulo 6: Discusión, conclusiones y limitaciones del estudio	127
6.1 Discusión	127
6.2 Conclusiones	130
6.3 Limitaciones del estudio	135
Bibliografía	138
Anexos	146
ANEXO 1	146
ANEXO 2	151
ANEXO 3	153

Resumen:

El caso de los estudiantes de la Beca Vocación de Maestro en la Pontificia Universidad Católica del Perú y su proceso de inserción socioeducativa se enmarca en la discusión sobre el desarrollo humano. Específicamente, guarda relación con las contradicciones entre la movilidad social, por un lado, y la desigualdad y exclusión social, por el otro.

La presente investigación busca conocer de qué manera la acción institucional universitaria influye en el proceso de retención estudiantil. Se analizan los aspectos contingentes de una política pública de acceso a la educación superior y su impacto en los resultados.

La teoría de Tinto (1975, 2001, 2006, 2012a y 2012b) acerca de la retención, permanencia y deserción estudiantil ha sido un marco analítico útil para evaluar el rol de la institucionalidad universitaria para generar condiciones que permitan que los becarios sean exitosos en la educación superior.

Los resultados obtenidos sugieren que la universidad ha sido capaz de ofrecer parcialmente las condiciones de expectativas, soporte, y evaluación y retroalimentación, pero no ha podido aportar la de integración socioacadémica. La estructura de desigualdad permea las relaciones académicas y sociales de los becarios. Por tal motivo, los estudiantes de contextos sociales más vulnerables no han podido ser retenidos. Se hace un énfasis en las estrategias de permanencia desplegadas por los becarios que persisten.

Palabras clave: retención estudiantil, institucionalidad universitaria, educación superior, movilidad social, exclusión social, desigualdad.

Introducción:

El caso de los estudiantes de Beca Vocación de Maestro (en adelante, BVM) permite analizar la relación entre la política pública, la institucionalidad universitaria y el proceso de retención estudiantil. La sociología permite una aproximación a contextos complejos en los que se presentan simultáneamente dimensiones asociadas a diversas tensiones sociales. En el caso en cuestión, consideramos que se abordan las presentes en los aspectos contingentes de la política pública y que tienen efectos directos no esperados en los resultados y el impacto de la intervención. Asimismo, nos aproximamos también a las tensiones presentes en la educación superior como medio relacionado a la movilidad social y la institucionalidad de dinámicas organizativas en cuestión.

Todo ello, en el contexto de la propuesta del desarrollo humano y de capacidades, el cual busca darle centralidad a la ampliación libertades de las personas en el análisis de las problemáticas sociales (Sen 2009).

Desde hace pocos años el Estado peruano viene promoviendo oportunidades de movilidad social para los jóvenes en situación de vulnerabilidad debido a la persistencia de múltiples y complejas exclusiones sociales e inequidades. En el sector educativo, se ha diseñado una política que viene consolidando programas y estrategias para aumentar el acceso a la educación superior como medio para generar mayor igualdad de oportunidades de desarrollo que conllevan mejoras en la calidad de vida.

En esa línea se enmarca la BVM. Mediante el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (en adelante, PRONABEC), el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDU) financia integralmente los estudios de

pregrado en educación, en las universidades privadas más prestigiosas del país. La BVM, considerada una beca de generación de capital humano, busca revalorizar la carrera de educación y responder a la futura demanda de docentes que nuestro país requerirá. Para ello, se otorgan becas a estudiantes que hayan concluido la educación básica con alto rendimiento y que tengan vocación por pertenecer al magisterio.

Frente a ello, resulta relevante examinar de qué manera se viene dando el desenvolvimiento académico de los becarios en una de las universidades privadas más reconocidas donde se otorga la beca: la Pontificia Universidad Católica del Perú (en adelante, PUCP). Se busca analizar en qué medida los resultados de una política educativa se ven mediados por los contextos institucionales de los actores encargados de proveer los conocimientos y habilidades para realizar el tránsito de la vocación a la profesión de docentes.

La BVM tiene el objetivo de asegurar acceso, permanencia y culminación de estudios superiores de calidad en especialidades de educación. Lo cual hace resaltar su enfoque como iniciativa de inclusión socioeducativa y de promoción del desarrollo de capacidades humanas mediante el aumento de la calidad de docentes en el futuro. Consideramos que fenómenos tales como la exclusión social, desigualdad y pobreza, son categorías claves que se presentan en el estudio planteado, en el contexto de la discusión referente al desarrollo humano. Tal propuesta sugiere que su finalidad no debe agotarse en ampliar las opciones de vida mediante el acceso a salud, seguridad, educación, entre otros. Más bien se debe apostar por generar las condiciones que permitan el desarrollo sostenible de las personas.

En ese sentido, el presente estudio se propone analizar la influencia de la institucionalidad universitaria en el éxito educativo de los jóvenes becados por PRONABEC. En el primer capítulo planteamos el problema de investigación. Al iniciar se describe el universo y el objeto de estudio. Seguidamente se explicita la pregunta general y las específicas de la investigación. Luego, se dan a conocer los objetivos del estudio, la relevancia sociológica de éste y las hipótesis de trabajo. Concluiremos este primer capítulo con referencias a lo que se ha escrito a nivel internacional y nacional referido al tema en cuestión revisando el estado del arte.

En el segundo capítulo se explicará el marco teórico del estudio. Éste se sustenta en dos partes. En la primera se revisa la literatura internacional y nacional con respecto al fenómeno de la movilidad social y su relación con la educación superior. Los estudios a los que haremos referencia nos muestran la coexistencia del tal fenómeno con la desigualdad y profundización de las brechas sociales, especialmente en el Perú. Asimismo, se muestran propuestas teóricas sobre tales fenómenos en el contexto educativo. Esto nos permitirá contextualizar la BVM y comprender tal política pública en el marco de los fenómenos sociales con los cuales se relaciona, pretende incidir y frente a los cuales se puede ver limitada.

En la segunda parte del marco teórico damos a conocer las categorías para el análisis de los resultados de la investigación. Es decir, de qué manera influye la capacidad de la Institución Educativa Superior (en adelante, IEs.) para asegurar el éxito de los estudiantes en la educación terciaria. Lo trabajado por el sociólogo Vincent Tinto (1975, 2001, 2006, 2012a y 2012b) acerca de la

permanencia, deserción y retención, y la influencia de las instituciones en ellas resulta una entrada teórica útil. En su modelo se resalta la importancia de la institucionalidad universitaria para el logro de los resultados académicos esperados. Destaca la centralidad de la integración social y académica de los estudiantes para asegurar su permanencia en la institución educativa. A partir de ello, analizaremos si las condiciones institucionales permiten que los becarios sean retenidos en la educación superior universitaria, oportunidad ofrecida por la BVM.

El tercer capítulo detalla la metodología de investigación elaborada para la presente tesis. Se explicará el diseño de investigación escogido. Luego, se detallará el ámbito del estudio, las características de la población de estudio, los criterios para identificar y seleccionar los casos, y la matriz de operacionalización de las variables.

En el cuarto capítulo se reportan los resultados del estudio. Se describe la acción institucional PUCP como variable independiente de la investigación. Caracterizarla a partir de cuatro dimensiones claves, desde la propuesta de Tinto (2012b), nos permitirá, luego de haber reportado los resultados de la variable dependiente nivel de éxito de la retención estudiantil en el quinto capítulo, analizar su influencia en los logros educativos de becarios.

Finalizaremos con el capítulo seis, con una discusión al respecto a los puntos de tensión en los hallazgos de los capítulos anteriores y en relación al marco teórico de la investigación. Además, se detallan las principales conclusiones a las que arribamos y las limitaciones del estudio. A manera de cierre se detallan la bibliografía y los anexos de la investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

1.1 El universo de estudio

En la política pública peruana se ha constituido un sistema integrado que ofrece becas y créditos para realizar estudios superiores, el cual es dirigido por un ente estatal. El PRONABEC¹, como parte del MINEDU, tiene por finalidad:

(...) normar de acuerdo a los principios de equidad, inclusión social, eficiencia, eficacia y transparencia, el otorgamiento de becas y créditos educativos para el nivel superior, becas especiales y créditos especiales destinados a atender las necesidades del país y las poblaciones vulnerables o en situaciones especiales. (Decreto Supremo N° 013-2012-ED²)

De la misma manera, dentro de este sistema integrado se enmarcan las llamadas becas de capital humano (MINEDU 2014). Estas buscan generar mayores aprendizajes en las personas para que incidan en el desarrollo de nuestro país. A pesar de que éste tipo de becas no tienen como finalidad directa aumentar la igualdad en el acceso a la educación superior, de manera indirecta, uno de sus impactos es proporcionar tal oportunidad a personas que sin estas becas y créditos no lo hubiesen podido hacer.

Para contextualizar tal política social, debemos remitirnos a la década de 1990. Bajo los lineamientos del Consenso de Washington, el gobierno de

¹ El Programa Nacional de Becas (PRONABEC) tiene como antecedente al Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC) creado el 2 de abril de 1973. El cual se basaba en la Ley General de Educación, Ley N° 19236, y que en el Título XXII disponía la creación de un organismo público que se encargue de otorgar becas y créditos educativos. Durante el gobierno de Toledo, el INABEC pasó a ser la Oficina Nacional de Becas (OBEC) que en el año 2011 fue sustituida por PRONABEC.

² Decreto que aprueba el Reglamento de la Ley N°29837, la cual crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

Alberto Fujimori realizó reformas tales como la privatización de empresas públicas, desregulación de los mercados que produjeron desajustes estructurales y liberalización de las actividades económicas³. De esa forma se aplicó el Programa de Ajuste Estructural (PAE) en nuestro país, el cual se alineaba con el mencionado Consenso y que fue recomendado por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros, para otorgar menos préstamos al país.

Como contraparte, se impulsaron programas sociales para frenar la crisis económica, mitigar la pobreza y las desigualdades sociales. La finalidad de tal implementación también era reactivar la economía nacional para poder cumplir con el pago de la deuda externa. En ese contexto surge el Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES) y el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA) reconocidos por su carácter asistencialista y clientelista (Tanaka y Trivelli: 2002).

Terminado el periodo fujimorista, los gobiernos de Alejandro Toledo y Alan García impulsaron una mayor presencia de programas sociales para reducir la pobreza e incrementar el capital humano existente, no obstante el gasto en política social aún era insuficiente⁴. Es en el gobierno de Humala que se da una mayor tecnificación e importancia a la política social designando desde 2011 un mayor porcentaje del presupuesto nacional para el gasto

³ Ver: ARCE, Moisés (2010). *El fujimorismo y la reforma del mercado en la sociedad peruana*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

⁴ Según Lavado (2007) nuestro país gastó aproximadamente 5.5% del PBI en política sociales entre los años 2001 y 2004, por debajo del promedio de 8.8% en América Latina y el Caribe.

social⁵. El PRONABEC está inmerso dentro del fortalecimiento de la política pública en el Perú, implementado durante el gobierno de Ollanta Humala. Es un programa social habilitador dirigido a los jóvenes de bajos recursos económicos con el objetivo de generar capacidades o capital humano, mediante la oportunidad de realizar estudios superiores.

Un antecedente del PRONABEC es la Beca Bicentenario Presidente de la República, financiada por el Estado y promovida por el gobierno de Alan García. Adicionalmente, el Gobierno Regional del Callao ofrece becas de estudio en la PUCP. También ha habido experiencias de becas de estudios superiores en el extranjero: en Argentina, el Programa Nacional de Becas Universitarias y la Nacional de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas; en Brasil, el Programa Universidad para Todos; en Colombia, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior; en Chile, Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio, entre otras.

Como antecedentes en el Perú, entidades privadas y organismos internacionales ofrecen becas a estudiantes de bajos recursos, por ejemplo a través del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (PIB)⁶, la Beca Ankay que ofrece becas en la PUCP y la Universidad del Pacífico, la Beca BBVA, la Beca Patronato BCP, entre otras. También es importante tomar en cuenta que la PUCP ofrece la Beca Dintilhac, Beca Fe y Alegría, Beca

⁵ Según Trivelli (2014), en el 2014 el gasto social fue del 35% del presupuesto de 2014 y este ha crecido en más de 50% respecto a 2010. Sin embargo, seguimos siendo uno de los países de América Latina con menor gasto social per cápita.

⁶ Ver: CUENCA, Ricardo (2012) *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CEPREPUC, y becas integrales a egresados del Colegio Mayor Presidente de la República⁷.

En el trabajo que viene realizando PRONABEC durante los últimos años, ha sido emblemático el Programa Beca 18 y sus diversas modalidades, las cuales tienen por objetivo “mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, garantizando la permanencia y culminación de los estudios de los beneficiarios, ello permitirá el desarrollo del país desde la perspectiva de la inclusión social” (PRONABEC 2013: 9-10).

Adicionalmente, en 2014 el PRONABEC ha creado la Beca Excelencia Académica (BEA), dirigida a estudiantes que tengan 16 o más de promedio en el nivel secundario o que hayan obtenido el primer o segundo lugar en rendimiento académico al término de la educación secundaria en un colegio público o privado. Asimismo, la Beca Vocación de Maestro (BVM), dirigida a jóvenes con 15 de promedio general en secundaria y que deseen estudiar educación en alguna de las IEs.

Dentro de las diversas opciones que PRONABEC ofrece a los jóvenes peruanos, la presente tesis busca realizar un análisis de la BVM para comprender cómo la implementación de las políticas sociales está mediada por la institucionalidad de los centros educativos superiores, en el mencionado caso. En ese sentido, el presente trabajo se enmarca tanto en el análisis de la política pública y la institucionalidad universitaria, como en los procesos de movilidad social, reproducción social y las tensiones experimentadas por los usuarios del programa.

⁷ Obtenido de la web institucional PUCP: <http://www.pucp.edu.pe/pregrado/post-graduados/admision/becas/>

1.2 Objeto de Estudio

Nuestra investigación aborda el caso de los jóvenes peruanos que realizan estudios de pregrado en la Facultad de Educación PUCP tras haber obtenido la BVM. A partir de ello, esta tesis tiene por objeto analizar la influencia de la acción institucional universitaria en el nivel de éxito en la retención estudiantil, con énfasis en las estrategias que despliegan los becarios en tal contexto institucional.

1.3 Pregunta General

La pregunta de investigación que guía la presente tesis es la siguiente: ¿De qué manera la acción institucional de la PUCP influye en el nivel éxito de la retención de los estudiantes de la BVM? Con énfasis en las estrategias desplegadas por los estudiantes en tal contexto institucional.

1.4 Preguntas Específicas

A partir de la pregunta principal de la investigación, se desprenden dos preguntas específicas:

- a) ¿Cómo es la acción institucional de la PUCP en relación a los estudiantes de la BVM?
- b) ¿De qué manera se viene dando el proceso de retención de los estudiantes de BVM y las estrategias desplegadas por los estudiantes en tal contexto institucional?

1.5 Objetivos del Estudio

Planteados el problema, la pregunta general y las preguntas específicas que guían la investigación, pasamos a detallar los objetivos de ésta:

- a) Describir la acción institucional de la PUCP en relación a los estudiantes de BVM.
- b) Caracterizar el nivel de éxito proceso de retención estudiantil que vienen siguiendo los jóvenes de BVM, con énfasis en las estrategias que despliegan en tal contexto institucional
- c) Analizar cómo la acción institucional de la PUCP influye en el nivel de retención estudiantil, haciendo énfasis en las estrategias que despliegan los estudiantes de la BVM dado el contexto institucional.

1.6 Relevancia Sociológica

El caso de los estudiantes de BVM es sociológicamente relevante pues permite visibilizar la relación entre la política pública, la institucionalidad universitaria y el proceso de retención estudiantil. Es decir, se pretende analizar dinámicas que se dan más allá de lo que la iniciativa de desarrollo en cuestión ha previsto. Entre estas destacan la movilidad y desigualdad social. Además, se toma en consideración que el fenómeno en cuestión tiene fuertes implicancias de política. De cierta manera, el tema propuesto guarda relación con los aspectos contingentes en la política pública, y los efectos no esperados en los resultados y el impacto de la intervención.

Luego, el PRONABEC cumple un rol fundamental en ejecutar las principales políticas públicas en educación al ser el programa que organiza el

sistema de becas y créditos educativos. En esa línea, la BVM se trata de una de las apuestas más importantes del país. Además, se trata de un programa que pretende aumentar la calidad docente motivando a que jóvenes talentosos no solo estudien la carrera de educación en las mejores universidades del país, sino que permanezcan, la culminen y aporten al desarrollo del sector educativo.

A pesar de que para postular a la beca no es requisito encontrarse en situación de pobreza o pobreza extrema, es importante tomar en cuenta que los jóvenes que acceden a este programa pertenecen a una parte de la población peruana que se encuentra en una situación altamente vulnerable debido a las inequidades sociales. Mediante el acceso a la educación superior, los jóvenes enfrentan un proceso de movilidad social ascendente. En ese sentido, resulta sumamente importante analizar su impacto en el desenvolvimiento de sus beneficiarios.

Adicionalmente al PRONABEC, como organismo que proporciona las becas integrales, la acción de las IEs tiene gran influencia en el ciclo del programa. Es relevante analizar el rol que vienen cumpliendo tales instituciones en el desempeño de los jóvenes becarios. Así, el tema es relevante pues pretendemos aproximarnos a la ejecución de las acciones previstas y no previstas por el programa, y el modo en que éstas inciden en el cumplimiento de los objetivos.

A partir de nuestra propuesta, consideramos que falta conocer la relación entre la acción de las instituciones superiores implicadas y el éxito del proceso de retención estudiantil de los becarios de BVM. Lo cual hace referencia a la

capacidad institucional para mantener un estudiante desde la admisión-inscripción en la IEs hasta su graduación. Para ello, hemos tomado como caso de análisis a los becarios ingresantes en 2015 a la PUCP.

Luego, resulta relevante obtener datos sobre el rendimiento académico en la Facultad de Educación de dicha casa de estudios para contextualizar la situación académica de los becarios. En el siguiente cuadro podremos observar algunos indicadores sobre la situación académica de la Facultad de Educación PUCP:

MATRICULADOS, INGRESANTES Y ELIMINADOS EN FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP (2012-2016)

INDICADORES	2012-1	2012-2	2013-1	2013-2	2014-1	2014-2	2015-1	2015-2	2016-1	2016-2
N matriculados	250	244	244	245	221	218	270	251	466	437
N ingresantes	64	2	63	0	53	0	110	2	248	1
N eliminados al final del ciclo	9	2	2	4	6	4	2	3	4	10
% eliminados al final del ciclo	3.6%	0.8%	0.8%	1.6%	2.7%	1.8%	0.7%	1.2%	0.9%	2.3%

Fuente: Datos proporcionados por la Facultad de Educación PUCP (2017). Elaboración propia.

Podemos observar el número de alumnos matriculados en cada ciclo desde el 2012-1 al 2016-2. Observamos también como ha ido creciendo el número de alumnos ingresantes, específicamente en los ciclos 2015-1 y 2016-2 en los que estudiantes de BVM comenzaron sus estudios. Adicionalmente resulta relevante ver el número de alumnos eliminados en cada semestre. Si bien ha habido un aumento en el número de estudiantes, el % de eliminados en cada semestre se ha mantenido relativamente similar entre el 3% y 1% aproximadamente.

En el caso de los 58 becarios que ingresaron en 2015-1, 5 dejaron los estudios durante el primer año y 2 tuvieron que ser retirados pues PRONABEC les otorgó la beca, pero luego la revocó al comprobarse que no cumplían con

los requisitos. Con lo cual tendríamos 56 becarios de los cuales 7 dejaron los estudios, alrededor de 10% de deserción en ese grupo.

Si bien los datos obtenidos no permiten comparar becarios frente a no becarios y tampoco conocer cuántos alumnos de la Facultad además de ser eliminados dejaron de estudiar, nos permiten tener algunas pistas sobre la situación de la retención de dicha unidad académica. En general, es bajo el número de estudiantes eliminados al final de cada semestre, con menos de 3% en los últimos 5 años. En cuanto a la situación de los becarios, tomando en cuenta también la información de quienes desertaron a pesar de no haber sido eliminados, la retención disminuye levemente al haber una mayor proporción de deserción.

Adicionalmente, es importante destacar que la retención estudiantil, o la falta de esta, pueden ser evaluadas en función de atributos individuales, las habilidades y la motivación de los jóvenes. Es decir, la situación personal o las capacidades podrían determinar el éxito universitario. Lo anterior conlleva un grave problema puesto invita a explicar el fracaso académico desde la responsabilidad exclusiva de los estudiantes, mas no de las instituciones. (Tinto, 2007, Torres: 2012). De alguna forma, el tema propuesto en esta investigación tiene que ver con la disociación entre el diseño y la práctica de una política social en el sector educativo superior. Frente a ello se proponen una aproximación a los factores no previstos para el éxito de los beneficiarios.

Como mostraremos en el estado de arte, a nivel internacional se ha investigado mucho los temas de retención, deserción y persistencia en la educación superior. Mientras que la discusión en algunos países va hacia las

acciones para incidir en la persistencia y graduación de los estudiantes, en el Perú no se cuenta con fuentes de información que permitan conocer la situación de la retención estudiantil de manera organizada y sistematizada⁸. Existen estudios específicos sobre deserción estudiantes de modalidad virtual (Castañeda 2013) y en centros de formación profesional en especialidades de ciencias de la salud (Heredia et al 2015). En el caso de Beca 18, se ha calculado que en 2015 se alrededor el 5% de los becarios desertaron en el primer año de estudios (Aramburú 2015:14). Al 2017, según la directora del PRONABEC Marushka Chocobar, se estimada una tasa de deserción de 15% para los beneficiarios de Beca 18⁹.

Por ello resulta relevante caracterizar la situación de retención de estudiantes en una importante universidad privada de país. Dentro de tal caso se buscan encontrar factores institucionales relacionados y los posibles escenarios que se podrían distinguir entre los becarios.

1.7 Hipótesis

A partir de la información de estudios previos acerca de la retención estudiantil, en especial los que analizan la retención estudiantil en el contexto de programas de acceso a estudios en IEs, y los estudios sobre educación y

⁸ La poca información se puede encontrar en un artículo el Diario Gestión (2014), “Deserción en las universidades del país llega actualmente a más del 20%”, con datos obtenidos a partir del trabajo del Grupo Educación al Futuro. Se detalla que la principal razón para la deserción sería el factor económico, seguido por el haber logrado el ingreso en más de una universidad, lo que les permite comparar costos, facilidades, entre otros.

Extraído de <http://www.bvl.com.pe/hhii/OE2271/20141125101201/GESTION32CDNS.PDF>

⁹ Ver: “Las razones de la deserción en Beca 18 y Ser Pilo Paga” Vicerrectora de Investigación PUCP.

Extraído de: <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticia/las-razones-la-desercion-beca-18-pilo-paga/>

movilidad social, se proponen algunas hipótesis para responder a las preguntas detalladas.

Primero, se esperaba describir la acción institucional de la PUCP, en general, como positiva y encontrar que se ofrecen las condiciones necesarias para el éxito en la retención de los becarios, pero que en un nivel específico se encuentren dificultades para ello. Se esperaba que la IEs posea expectativas al respecto de lo que ellos pueden lograr académicamente. Además, que se les brinde el soporte académico y social adecuado. De igual forma, que también sean evaluados y reciban retroalimentación oportuna. Sin embargo, también se esperaba encontrar falencias en la acción institucional que no permitan asegurar el éxito de sus becarios, especialmente en generar compromiso o integración social y académico en los becarios.

Segundo, a pesar del esperado nivel general de acción institucional, los efectos de éste son limitados por los aspectos específicos puesto que se espera que una proporción importante de los que iniciaron los estudios en 2015 ya no continúen sus estudios. Se espera que las principales razones puedan ser caracterizadas como de “índole personal”, pero que los esfuerzos institucionales para hacer frente a ellos hayan sido insuficientes en el aspecto de integración académica y social.

Tercero, se espera que los componentes de la acción institucional que son encargados a la facultad sean los que estén especialmente desarrollados y faciliten la generación de expectativas, al otorgar acompañamiento y soporte, y la realización de evaluaciones y retroalimentación. Sin embargo, se espera que esto sea insuficiente en la integración de los becarios, pero no por falencias de

la facultad sino por la insuficiente capacidad de la institución en su conjunto para hacer frente a la situación de vulnerabilidad de los becarios. Se espera que la desigualdad y exclusión persistente en nuestro país permee las relaciones académicas y sociales en los cuales se ve inmersos los estudiantes de BVM en la PUCP.

1.8 Estado del Arte

El tema propuesto ha sido abordado sistemáticamente en la literatura. El énfasis tiene que ver con movilidad social, educación superior, inserción socioeducativa, retención y deserción universitaria, institucionalidad y desigualdad social. A continuación, detallaremos lo que se ha escrito a nivel internacional y nacional en lo referido a la situación y relación de tales temas.

A nivel internacional, las principales investigaciones acerca de la movilidad social, educación superior y retención educativa se han venido realizando en Estados Unidos desde el siglo pasado.

De acuerdo con Berger y Lyon (2005), citado por Torres, en la década de 1930 ya se desarrollaron en Estados Unidos algunos estudios referidos a la mortalidad y la deserción estudiantil en la educación superior, lo cual sentó las bases de los conocimientos teóricos y empíricos para posteriores investigaciones en tal país con respecto a la retención estudiantil (2012: 31). A finales de la década de 1960, en los estudios de Feldman y Newcomb's (1969) se sistematizaron investigaciones desarrolladas previamente. Tales analizaron el impacto de la educación superior en los jóvenes. Otros estudios igualmente importantes que se desarrollaron por esa época, según estos autores, fueron

los de Astin (1977, 1985), Kamens (1974) y Bean (1980, 1983), los cuales hicieron una gran contribución a los fundamentos teóricos de la deserción y la retención de estudiantes (Torres 2012: 31).

Seguidamente, desde inicio de la década de 1970 y hasta la actualidad, el sociólogo Vincent Tinto ha buscado explicar el fenómeno de la deserción y la retención estudiantil en la educación superior. Tinto (2007), citado por Torres, menciona que los primeros estudios acerca del tema se realizaron desde el punto de vista de la psicología. Como señala Torres:

La retención o la falta de ella eran vistas como el reflejo de los atributos individuales, las habilidades y la motivación. Se pensaba que los estudiantes no persistían por falta de capacidades, porque no estaban motivados o porque no estaban dispuestos a aplazar los beneficios que en ese entonces se creía otorgaba el obtener un título universitario. En otras palabras, los estudiantes fallaban, no las instituciones. Pese a esto, según Tinto, en la década de los setenta este punto de vista comenzó a cambiar, como parte de un gran giro que se dio en la forma de entender la relación entre los individuos y la sociedad. Es por ello que la retención empezó a tener en cuenta el papel del ambiente, en particular el de la institución, en la decisión del estudiante acerca de continuar o abandonar sus estudios. (2012: 32-33)

Tinto (1975, 2001, 2006, 2012a, 2012b) ha venido desarrollando un modelo teórico longitudinal que relaciona las esferas individuales de los desertores y de las instituciones a las que se vinculan en el proceso de renuncia a los estudios universitarios. En ese sentido, su modelo intenta explicar el proceso de interacción entre las personas y las instituciones que llevan a que el individuo deje los estudios superiores.

Torres (2012: 33) señala que, según Swail (1995), entre 1970 y 1995 en Estados Unidos se dieron tres abordajes de investigación en lo referido a la retención estudiantil en la educación superior. El primero de ellos buscó centrarse en establecer el tamaño y amplitud del problema de la retención en

las universidades de tal país. Entre los principales estudios que tuvieron tales objetivos están los de Beal y Noel (1980) y Lenning, Beal y Sauer (1980)¹⁰.

En el segundo abordaje de investigación los estudios se propusieron analizar los factores y variables relacionadas con la retención estudiantil en la educación superior. La principal investigación, indica Torres, fue la de Leanning (1982, citado en Swail, 1995), quien logró una primera categorización de los factores que fueron postulados en investigaciones previas. Tales elementos fueron: habilidad académica, características demográficas, aspiraciones y motivaciones, valores y personalidad, variables institucionales e interacción estudiante-institución (2012: 33).

El tercer foco de investigación tuvo por objetivo desarrollar modelos y programas de retención (Tinto, 1975; Bean, 1982; Noel, 1978). Estos se implementaron en IEs en Estados Unidos, centrándose principalmente en el primer año de estudios y estaban desconectados a lo que se hacía en tales instituciones para la retención estudiantil (Torres 2012: 33).

Los diferentes estudios realizados en Estados Unidos han generado una fuerte influencia en las investigaciones realizadas a nivel mundial sobre el fenómeno de la deserción estudiantil. Tras haber revisado lo trabajado en tal país, señalaremos las principales publicaciones en lo referido al tema en España, Reino Unido y algunos países latinoamericanos.

¹⁰ Para mayor información: Torres (2012: 33), citando a Swail, señala que los principales estudios fueron *The American Colleges Testing Program (ACT)* y *The National Center for Higher Education Management Systems-NCHEMS* (Beal y Noel, 1980); *The National Longitudinal Survey of High School Class* (1972) y *The National Institute of Independent Colleges and Universities*

En España, Cabrera, Tomás y Gonzales (2006) abordaron el fenómeno del abandono de los estudios universitarios. Para realizar el análisis de tal fenómeno mostraron las proporciones de abandono o deserción en diversas IEs españolas. Luego, en este estudio, basándose en un análisis de la teoría referida a la deserción educativa y en su propia investigación, se elaboró una definición del fenómeno, sus posibles causas, arman un modelo explicativo para él y se dan algunas recomendaciones para enfrentarlo.

Por su parte, Forbes (2009) trabajó un modelo para comprender la situación de la retención estudiantil en la educación superior del Reino Unido. El contexto de cambios en las circunstancias socioeconómicas que también afecta a la educación superior masiva en el Reino Unido, le impone una serie de desafíos a las IEs. En particular el autor se enfoca en la retención de estudiantes del pregrado a través de completar sus carreras de manera exitosa. Para ello, busca entender qué factores ayudan a los estudiantes de primer año a ser exitosos.

A nivel Latinoamérica debemos resaltar del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO, y la Universidad de Talca de Chile, quienes en 2006 publicaron un importante libro en el que se intentó mostrar la real dimensión de la repetición y la deserción estudiantil en nuestra región, así como proponer opciones para revertir tal situación. El libro se conforma de estudios en diversos países y trabajos institucionales acerca de los mencionados fenómenos. Estos se presentaron en un Seminario Internacional realizado en la Universidad de Talca, Chile, en 2005. El compendio se organiza

en una primera parte donde se muestra el modelo y el marco teórico general utilizado por el estudio. La segunda muestra la magnitud del fenómeno en diversos países de la región, mediante los estudios a nivel nacional. Y en la tercera parte se detalla los esfuerzos universitarios para diagnosticar el problema, enfrentarlo y disminuir su gravedad. A pesar de la importancia de éste estudio para el tema en cuestión, es resaltante que no haya estudios realizados en Perú, con tengan datos con respecto a la magnitud y la severidad del problema en nuestro país, los cuales sí hay en otros países de la región.

Asimismo, Silva (2011) analiza la importancia del primer año universitario como hito en la definición de carreras educativas exitosas en México. Realiza un recuento de la teoría escrita al respecto de los fenómenos como abandono, retención y primer año universitario. La investigación muestra que el año de inicio de la educación superior es importante en la decisión de abandonar o continuar los estudios. Los estudiantes enfrentan dificultades diversas dada una multiplicidad de factores exógenos a la institución educativa pero también existen variables relacionadas al ambiente institucional que tienen influencia en las trayectorias educativas.

De igual manera, Hernández (2013) ha realizado una investigación con respecto al Programa Nacional de Becas (PRONABES) de México como un mecanismo del Estado para la atención de las situaciones de desigualdad económica. En esa línea, busca abordar tal política pública, la cual intenta no solo contrarrestar ciertas problemáticas aisladas sino paliarlos como efectos de la estructura social y que precisan una respuesta formal del Estado. Tal estudio cuestiona los intereses políticos de tras el programa pues tienen en sí misma

una lógica de conseguir resultados que permita hacer medible el impacto. A pesar de ello no es negativo en sí mismo, sí es criticable que se deje de lado las posibilidades de ofrecer atención personalizada a estudiantes que así lo requieren.

En Chile, Díaz (2008) propone un modelo conceptual que explica la deserción como el resultado de la motivación de los estudiantes. En esta impacta la integración académica y social. Las cuales, a su vez, se ven afectadas por las características escolares, institucionales, familiares, individuales, entre otras. Además, se propone un modelo conceptual que equilibra factores personales, sociales e institucionales. De esa manera, se pretende dar luces con respecto a la forma en que los estudiantes se adaptan dada la influencia de distintos factores en su carrera universitaria.

En el mismo país Micin, Farías, Carreño y Urzúa (2015) de la Universidad de San Sebastián de Santiago de Chile, realizaron un estudio respecto al Programa de Acompañamiento Académico desarrollado por dicha universidad en 2012 y 2013, a raíz de la experiencia de la Beca Nivelación Académica (BNA) otorgada por el Ministerio de Educación de Chile. Mediante su investigación se buscó difundir los alcances de una política pública que ha tratado de orientar los esfuerzos de las instituciones para garantizar equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Su estudio describe el programa de acompañamiento que brindó la universidad a los becarios, su impacto en la retención, el avance curricular y el rendimiento académico. La importancia de tal estudio es que no solo realiza una evaluación del programa, sino que aporta a la reflexión respecto a los aprendizajes de la

intervención a nivel institucional y la necesidad repensar el modelo de política pública de la educación superior en su país.

Por su parte, la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia ha impulsado estudios que permiten conocer en detalle el fenómeno de la retención. Esto resulta imprescindible para aproximarse al fenómeno de la deserción. Para ello Torres (2012) indaga en las principales teorías, modelos y estrategias desarrolladas a nivel internacional para hacer frente a tal situación. Con el objetivo de conocer estrategias exitosas para la retención estudiantil, tal estudio se propone difundir los principales avances realizados acerca del tema y contribuir desde la investigación en mejorar los procesos y mecanismos que se implementan en universidades e institutos con el fin de prevenir la deserción.

Luego, en Uruguay, Fernández y Cardozo (2014) buscaron describir las experiencias de estudiantes en el primer año de educación superior. Para ello utilizaron un enfoque teórico centrado en la integración social y académica de los jóvenes. Su objetivo fue mostrar la relación entre la experiencia estudiantil y la persistencia, identificando los efectos positivos de un clima apropiado generado por el programa académico de la carrera, el ambiente de prácticas colaborativas de aprendizajes y la participación en actividades extracurriculares ligadas al trabajo de campo y demás actividades de extensión.

A nivel nacional, como se ha indicado, no hay estudios que se relacionen directamente con el tema planteado como si lo hay en la literatura internacional y regional, pero existen algunos que guardan cierta relación con la temática planteada. Uno de los primeros es realizado por Salazar (1980), quien busca

difundir información estadística de la dinámica poblacional peruana en torno a los temas de migración interna por motivos de educación y analiza el rol del sistema educativo en las migraciones interregionales. La autora busca demostrar que el sistema educativo ha sido uno de los principales mecanismos genéricos de la movilidad social ascendente y que ha contribuido en los tipos de migración desarrollados hasta la década de 1980.

En la primera parte del estudio, Salazar apunta que las migraciones a Lima, específicamente, se han caracterizado por la selectividad educacional, por la mayor oferta y diversidades de instituciones educativas que satisfacen la demanda generada. En la segunda parte del estudio, destaca el papel de la educación en la movilidad social y espacial lo cual se evidencia en los procesos migratorios. El sistema educativo surge como medio para promocionar la movilidad social dado que fija los niveles de aspiración de las personas y modela las capacidades necesarias para ascender socialmente mediante mejores niveles ocupacionales y de remuneraciones.

Más adelante, Beltrán y La Serna (2009) mediante un análisis estadístico buscaron determinar si el rendimiento escolar y las características académicas del colegio de procedencia explican el desempeño de los estudiantes de la Universidad del Pacífico. Sus resultados les permiten afirmar, en el caso estudiado, que los factores antes propuestos son los más importantes para explicar el rendimiento del alumno durante la universidad. Adicionalmente, los resultados académicos en el colegio de procedencia tienen un efecto positivo sobre el rendimiento universitario. Además, añaden que la situación familiar en torno al tipo de relación que los padres mantienen y el lugar de procedencia del

estudiante son características personales que afectan el rendimiento académico.

Luego, Medina y García (2011), buscaron conocer las diferentes circunstancias, motivaciones y experiencias por las que atravesaron estudiantes de provincias para integrarse a la PUCP y a su nueva vida en Lima. Las autoras analizan el papel que cumple la familia, el estatus socioeconómico, el uso de los servicios que ofrece la universidad y el uso del tiempo libre de los jóvenes para conocer y explicar el rendimiento académico obtenido en sus primeros ciclos de la carrera universitaria. Mediante su estudio muestran lo difícil que resulta el proceso de integración de los jóvenes de provincia que recién ingresan a la PUCP, esto dado que es muy complicado para ellos obtener resultados académicos satisfactorios. Sin embargo, los alumnos generan estrategias para sobreponerse a las dificultades que representan la experiencia de migración, el hecho de vivir solos y el entorno social distinto al que vivieron.

El estudio de Sanborn y Arrieta (2011) muestra información sistematizada que permita que los jóvenes de grupos étnicos discriminados históricamente puedan tener más acceso a educación superior de calidad. Asimismo, resaltan la importancia de que se realice un proceso de inserción adecuado, sus derechos sean respetados y puedan tener éxito en sus carreras. Así buscan responder si los programas de acción afirmativa en educación superior pueden tener resultados positivos en nuestro país. Para esto en el estudio se analiza las estadísticas estatales; la investigación generada al respecto del tema y los casos de acción afirmativa en universidades del país. Hacia el final propone

aspectos relevantes relacionados al tema estudiado, los cuales propone investigar a futuro.

A partir del surgimiento de propuestas y procesos orientados a promover el acceso a la educación superior de jóvenes indígenas, Ibáñez (2014) muestra el perfil sociocultural, económico y educativo de los jóvenes que aspiran a una educación superior. Asimismo, explora los incentivos y problemas a los que se enfrentan los jóvenes indígenas en sus carreras de educación superior en el Perú. Para ello, obtiene una muestra de más de 400 jóvenes de origen andino y amazónico para conocer la situación y sus perspectivas en los ámbitos educativo, laboral y político.

En ese sentido, se busca reflexionar con respecto al impacto de programas de educación interculturales, los programas académicos para personas indígenas y el diseño de políticas públicas que persigan un fin relacionado. De la misma forma, este estudio busca exponer las expectativas de los jóvenes respecto de una oportunidad educativa que les permita mejorar las condiciones de sus grupos sociales, y que esto sea de utilidad para refinar las intervenciones sociales que buscan realizar acciones afirmativas por medio de acceso a la educación.

Luego, a pesar que Beca 18, programa de becas ejecutado por PRONABEC, viene realizándose desde hace aproximadamente 5 años, está siendo analizado en diversos estudios y desde distintas perspectivas. Las discusiones o análisis del tema se han centrado en la implementación del programa, sus resultados y en algunos casos en el desenvolvimiento de los becarios al inicio de la educación superior. Távara (2014) analiza la

implementación del Programa Beca 18 contextualizándolo en la expansión de la educación privada con fines lucro, la desaceleración del crecimiento de la matrícula en las universidades públicas y privadas sin fines de lucro, y la ineficiencia de los sistemas de aseguramiento de calidad de la educación superior.

Asimismo, Aramburú (2015) buscó identificar las razones por las cuales estudiantes que postularon para becas y fueron aceptados en los procesos de selección declinaron la beca, y las razones por las que los becarios ya ingresantes a alguna IEs se retiraron al poco tiempo de iniciado los estudios. También encontramos el estudio de Cotler (2015), quién exploró las estrategias de un grupo de jóvenes para poder acceder a la beca e insertarse en IEs de Lima, los problemas que enfrentaron y los resultados de tales estrategias.

De igual forma, Román (2016) estudió la forma en que se evidencian las estructuras sociales de nuestro país en una experiencia de acción afirmativa en la educación superior. Para ello analizó los soportes y herramientas que emplean los estudiantes de Beca 18 en la PUCP. El estudio muestra que, por un lado, los soportes informales, tales como la familia y amigos, permiten que los becarios se adapten a la universidad más fácilmente; por el otro lado, el soporte formal del PRONABEC hace que la relación entre becarios y el Estado sea ambivalente. Ello debido a que no siempre se sienten protegidos por el Estado, a pesar de los beneficios que les proporciona. Del mismo modo, se percibe la comunidad universitaria como un espacio en el cual las desigualdades sociales persisten.

Capítulo 2: Marco Teórico

El marco teórico está conformado por dos secciones, las cuales servirán de fundamento a la investigación. En la primera se revisa la literatura internacional y nacional respecto de la movilidad social como fenómeno ampliamente extendido y relacionado directamente con la educación superior. Los estudios nos muestran que paralelamente a un proceso cada vez más extendido de movilidad social, se vienen también profundizando las brechas sociales, especialmente en el Perú. En esa línea, se han incluido también algunas discusiones y propuestas sobre la desigualdad y estratificación social, específicamente en el contexto educativo.

Esta breve revisión de la literatura referida a movilidad social y educación superior nos permite contextualizar la BVM y comprender tal política pública en el marco de los fenómenos sociales con los cuales se relaciona y pretende incidir, pero frente a los cuales también puede verse limitada. Fenómenos como movilidad, reproducción y desigualdad social se hacen visibles mediante este caso. En ese sentido, resulta relevante encontrar propuestas teóricas y categorías para analizar las tensiones que se pueden dilucidar a partir del caso de los becarios de BVM en la PUCP.

En la segunda parte buscamos añadir algunas categorías de análisis para los resultados de la investigación. Estos permitirán comprender de qué manera influye la capacidad de la IEs para asegurar la culminación de los estudiantes en la educación terciaria. Lo trabajado por Tinto (2012b) acerca de la

permanencia, deserción y retención, y la influencia de las instituciones en estas resulta una entrada teórica útil. Su modelo reconoce la importancia de las instituciones para el logro de los resultados esperados, y además destaca la centralidad de la integración social y académica de los estudiantes para asegurar su permanencia en una institución educativa. Su propuesta nos permite analizar el desenvolvimiento de los becarios en cuanto a su integración al sistema socioeducativo, así como evaluar las condiciones institucionales que permiten el éxito en la retención de estos jóvenes en la PUCP.

Antes de iniciar con el marco analítico de la investigación, es importante dar una introducción de respecto la propuesta del desarrollo humano, la cual nos servirá como base para tomar en consideración fenómenos tales como la exclusión social, desigualdad y pobreza, relacionados al problema planteado. Como señala Haq, “el propósito básico del desarrollo es ampliar el horizonte de oportunidades de las personas y crear un entorno propicio para que la gente disfrute de una vida saludable” (1999).

De esa forma, el enfoque del desarrollo humano es la apuesta por generar condiciones y oportunidades, mejorar la vida humana al consolidar la agencia de las personas y no solo considerando el crecimiento económico, dado que este último es un medio más no el fin en la vida de las personas (Sen 1993, 2000). A partir de tales debates, la discusión sobre el desarrollo humano sugiere que su finalidad no debe agotarse en ampliar las opciones para elegir el modo de vida mediante el acceso a salud, seguridad, educación, entre otros; se debe apostar por la generación de condiciones que permitan un desarrollo de las personas sostenido en el tiempo.

Desde la perspectiva de Sen (2000), la pobreza real hace referencia al fenómeno de la pobreza en el campo de las capacidades humanas además de la falta de renta. Las capacidades son las libertades fundamentales que disfrutan los individuos para llevar a cabo un tipo de vida que tienen razones de valorar, es decir, la capacidad de elegir el modo de vida que se desea tener. Esta conceptualización tiene como sustento la propuesta de desarrollo desde el enfoque capacidades de Sen, al respecto de esta y sus implicancias para el análisis de la pobreza, Iguíñiz señala:

El aporte más importante de Sen en el estudio de la pobreza no es la ampliación del contenido de su concepto, es un cambio en la profundidad de su significado. “La pobreza debe ser vista como la privación de las capacidades básicas en vez de meramente como la insuficiencia del ingreso que es el criterio estándar de identificación de la pobreza.” (2000, 87). Las capacidades que una persona tiene son “las libertades sustantivas que él o ella tienen para dirigir la vida que él o ella tienen razones para valorar.” (2000, 87) La pobreza es la privación en el plano de las libertades básicas. (2007: 14, el énfasis es del autor)

Esta apuesta se fundamenta en lograr la mejor realización de lo que las personas consideren oportuno de valorar, tratando de dejar detrás las intermediaciones, en especial de los recursos materiales y las rentas. En ese sentido, el desarrollo es la ampliación de las alternativas de vida elegibles y el análisis meramente del ingreso no permite tal objetivo. Debemos reiterar que el primer criterio para aproximarse a la pobreza no es la causa de esta sino las personas mismas. El interés central es la persona y no la situación. Cuando hablamos de “pobreza”, desde del enfoque de las capacidades, nos referimos a esta como la “pobreza de una vida”. Es la situación en que una persona tiene obstáculos para convertir los recursos en capacidades efectivas y las capacidades de realizar aquello que se considere valioso.

En tal discusión es vital hacer énfasis en la importancia de la noción de agencia y de las situaciones de vulnerabilidad. Al respecto de esta última, el informe de Desarrollo Humano 2014, “al examinar la vulnerabilidad a través de una lente de desarrollo humano, llamamos la atención sobre el riesgo de un futuro deterioro en las circunstancias y los logros individuales, comunitarios y nacionales” (PNUD 2014: 1). Es decir, tales situaciones son las que quiebran la capacidad, las opciones de vida de las personas. En relación a ella, es vital la agencia humana puesto que facilita a superar las condiciones de exclusión, desigualdad y/o vulnerabilidad. En palabras de Sen, la agencia es “la capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar” (1995: 75). Eso nos invita a pensar la agencia como la capacidad de las personas para ser o hacer lo que tenemos razones de valorar. Tomar decisiones y actuar de acuerdo a ellas imponiéndose a las dificultades inherentes.

2.1 La movilidad social y la educación superior: el proceso de movilización y la relación latente con la educación

La relación estrecha entre los procesos de movilidad social y el acceso cada vez mayor a la educación superior es de vital importancia para comprender el caso en cuestión. Como señala Román:

(...) la masificación y expansión educativa resalta la importancia de la educación como una herramienta de movilidad social (Benavides & Etesse, 2012), adquisición de derechos y ciudadanía (Ames, 2002), y la obtención de mejores retornos financieros para todos los niveles socioeconómicos (Castro & Yamada, 2010) (2016: 22).

En ese contexto, el PRONABEC mediante sus distintas modalidades de becas y créditos para estudios superiores busca incidir en el desarrollo del país desde la perspectiva de inclusión social y la generación de mayor capital humano.

Para Giddens, la movilidad social hace referencia al movimiento tanto de individuos como de grupos entre distintas posiciones socioeconómicas. Ésta puede darse de manera vertical, cuando el movimiento es ascendente, o descendente socioeconómicamente y horizontal cuando el movimiento es geográfico sea distrital, provincial y regional. Puede estudiarse de dos formas: intrageneracional o intergeneracional (2010: 498). La primera hace referencia al desplazamiento del individuo en la escala social, y la segunda a los cambios y continuidades entre las ocupaciones de hijos y padres o abuelos.

Cuenca señala que “los estudios internacionales sobre movilidad social revelan que los cambios en el aparato industrial y las migraciones del campo a la ciudad son elementos de mayor trascendencia para estudiar el tema” (2012: 93). A mitad del siglo XX, en Reino Unido y Estados Unidos se realizaron investigaciones que identificaron que los grupos sociales de ambos países estaban en medio de un proceso transicional hacia los estratos sociales más altos tras el contexto de guerra. Sin embargo, tras identificar el aumento de la movilidad absoluta se comenzó a investigar las razones que limitaban movilidad individual y por qué los individuos de clase baja podían desplazarse a las clases medias (Lipset y Bendix 1959, Glass 1964, Blau y Duncan 1967, citados por Cuenca 2012: 93-94).

En el Perú existen investigaciones que han buscado dar cuenta acerca del fenómeno de la movilidad social. Delgado, a fines de la década de 1960, identifica en el Perú mecanismos para la movilidad social tales como la educación, las fuerzas armadas, los partidos políticos, la administración pública entre otros. Pero señala que tales mecanismos son excluyentes y que el tránsito entre posiciones no resulta en un cambio significativo (1967, citado por Cuenca 2012: 95-96).

Muelle resalta la ausencia de investigaciones que muestren la vinculación entre movilidad social y educación, pero que esta no es una variable que debe ser tomada por sí sola sino en conexión con criterios adicionales como edad, empleo, origen social, entre otros (1982, citado por Cuenca 2012:96). Asimismo, Herrera, analizando la movilidad económica en la década de 1990, señala que “se ha generado una dinámica de movilidad ascendente y descendente entre los pobres y los no pobres que revela una gran heterogeneidad en esta trayectoria” (1999, citado por Cuenca 2012: 96). El mismo autor encuentra en sus estudios económicos que la probabilidad de superar la pobreza aumenta logrando un mayor nivel educativo (2000, citado por Benavides y Etesse 2012: 52).

En un trabajo a inicios de la década del 2000, Benavides (2002) muestra que los procesos de movilidad social entre diversos grupos urbanos han sido perjudicados por factores tanto políticos, como económicos y culturales, con lo cual la movilidad social entre los polos extremos de estos grupos urbanos casi no ha existido. Ese no es el caso de los grupos ubicados en las zonas

intermedias que sí están en procesos dinámicos de cambios. En palabras del autor:

(...) Se puede decir que el patrón de movilidad en la sociedad peruana está mayormente impulsado por esta fluidez intermedia más que por una movilidad de largo alcance. Las franjas intermedias se han reconstituido notablemente en el Perú, al mismo tiempo que los extremos configuran estamentos distantes. La reducción de las brechas entre unos y otros aún es un objetivo no alcanzado. En ese sentido, los cambios estructurales que hemos experimentado se han localizado más en lo que podríamos llamar un "ensanchamiento" de las clases medias, las cuales se componen ahora de sectores cuyos orígenes se ubican tanto en los mismos grupos intermedios, como en los sectores bajos y en los sectores altos que experimentaron movilidades descendentes. (Benavides 2002: 492)

De ese modo, Benavides concluye que en el Perú se viene forjando una estructura social caracterizada por la complejidad dado que es muy dinámica entre las zonas intermedias y bajas, pero tiene patrones casi estamentales cuando se analiza la relación entre las zonas bajas y altas.

En un artículo publicado hace algunos años, La Cruz (2010) analiza un caso de movilidad social ascendente al estudiar las identidades y estilos de vida de padres e hijos de dos familias de procedentes Unicachi en Puno que residen en Lima. El autor identifica que:

(...) no existe una ruptura generacional en estas familias, entendiendo esto como la disociación del joven de la cultura paterna a favor de las nuevas prácticas urbanas. Todo lo contrario, se ha podido ver que, a pesar de las diferencias producidas por la formación universitaria, la crianza en la ciudad y el acceso a una cultura urbana con fuertes influencias externas, los hijos de estas familias siguen participando de la misma tradición paterna, e incluso contribuyendo a su reforzamiento. (La Cruz 2010: 125-126)

Este estudio permite encontrar un caso en el que tras un proceso de movilidad social ascendente, hay una persistencia de la cultura de los padres la cual se traslada a los hijos y se expresa tanto en sus espacios culturales como en la continuidad de los negocios emprendidos por sus padres. Lo cual

reproduce material y simbólicamente a la cultura aymara en Lima. Tal hallazgo podría significar un contraargumento para la aculturación de los migrantes o la unificación de su cultura bajo la categoría de “cholo” sin dar cuenta de sus especificidades.

En su tesis de licenciatura en sociología, Espinal (2010) realizó un estudio en torno a las estrategias de movilidad social ascendente abordando casos de familias que realizaron este proceso de manera exitosa y viven en el distrito de Los Olivos. Sus principales hallazgos muestran que en tal proceso de movilidad social se da una integración de las estrategias comunitarias – apoyo de la colectividad para superar ciertas problemáticas, y para recrear valores y prácticas culturales – y de las individuales, como la ética del trabajo, el emprendedurismo y centrar los esfuerzos en que los hijos se conviertan en profesionales. De esa forma, hay una base fuerte en lo colectivo que permite alcanzar el proceso mediante las estrategias individuales para consolidar el proceso de movilidad social (Espinal 2010: 147-148).

Como se ha podido evidenciar en la revisión bibliográfica sobre movilidad social, esta se ha abordado de manera estructural en relación a las dinámicas socioeconómicas del país, la forma en que tales cambios y sus continuidades han afectado el desenvolvimiento social de los individuos en la escala de estratificación social y sus movimientos en esta. También se ha tomado en cuenta la influencia que han tenido en tales procesos las características de los individuos y sus trayectorias, los factores simbólicos-culturales, el apoyo familiar y la intervención del Estado.

Luego, el Perú se ha caracterizado por la persistencia de la desigualdad de oportunidades entre los grupos sociales. Como una de las posibles explicaciones de que esto se mantenga, está la inequidad en el acceso de educación. Una muestra de ello es la situación de la educación superior:

En el Perú, la evidencia empírica muestra marcadas diferencias entre niveles socioeconómicos en lo que respecta tanto al nivel como a la evolución del acceso a la educación superior. En el 20% más pobre de la población, de cada 100 peruanos entre los 17 y 20 años de edad con secundaria completa, 88 no se encuentra matriculado en la educación superior, y cerca de 55 de éstos no lo podría hacer debido a restricciones de índole económico. En el 20% más rico, el número de personas con esta característica se reduce a 9. Asimismo, entre el 2004 y el 2006, las tasas de matrícula superior en el 40% más pobre de la población han registrado una evolución negativa. (Beltrán, Castro y Yamada 2008: 3)

De ese modo, se muestra la problemática que presenta la desigualdad de acceso a la educación superior, lo cual está relacionada al hecho de que los grupos étnicos, procedentes de las zonas geográficas más pobres del país, sean los principales perjudicados por el contexto de falta de oportunidades. Frente a una situación de desigualdad de oportunidades se debe reconocer que hay personas menos favorecidas, y por ello se deben realizar acciones que permitan el principio fundamental de la igualdad de oportunidades.

En ese sentido, surge la importancia de la educación superior para igualar oportunidades dado que, como se señala en el planeamiento metodológico del Programa Beca 18, la educación superior es un medio para lograr movilidad social (PRONABEC 2014: 3). Ello se basa en que las evidencias empíricas señalan que “la probabilidad de ser pobre monetario está relacionada inversamente con el nivel educativo al alcanzado por una persona” (PRONABEC 2014 19). Según Yamada y Castro, citados por PRONABEC, en

2005 la probabilidad de ser pobre para una persona con estudios superiores completos era de 14% y esto cambio hacia el 2012 a 3% (2014: 19-20). Esto les permite afirmar el papel de la educación superior como garante de la movilidad social vertical ascendente.

En esa misma línea, respecto al acceso a la educación superior, Rodríguez y Montoro señalan:

(...) no sabemos qué proporción de ellos [los egresados de la secundaria del año anterior] postula a las instituciones educativas de educación superior, pero sí sabemos que el número de postulantes a las universidades en cualquier año supera el número de egresados de la secundaria del año anterior. (2013: 1)

Esto nos permite afirmar que una gran proporción de los jóvenes que han concluido la educación básica no tiene la oportunidad de acceder a la educación superior a pesar de que el número de postulantes sea más alto que el de egresados de tal nivel educativo¹¹. Las razones detrás de ello pueden ser la alta competencia por el ingreso, específicamente en las IEs públicas, y la poca capacidad de estas para satisfacer la demanda de estudios superiores¹².

Asimismo, a pesar del crecimiento económico del país en las últimas décadas, persisten elevados índices de desigualdad en lo referente a reducción de pobreza en zonas urbanas y rurales. En 2012, la pobreza en áreas rurales llegaba al 53% y en urbanas de 17% (PRONABEC 2014: 20). Podemos afirmar que ello está relacionado con un impacto desigual de la educación superior en la probabilidad de ser pobre, de acuerdo al ámbito geográfico de procedencia.

¹¹ Según el sistema ESCALE (Estadística de Calidad Educativa) del MINEDU (2016), al 2016 444051 jóvenes cursaban el 5to año de secundaria en todo el país.

¹² Según el Censo Universitario del INEI (2012), en el 2010 un total de 548359 de los cuales 258441 lograron acceder a la educación universitaria, menos del 50%. Ver: http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf

Esto se reafirma a partir el estudio realizado por PRONABEC, a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2012, donde la probabilidad de ser pobre monetario teniendo educación superior en zona rurales es 13%, mientras que en zonas urbanas es de 2% (2014: 20).

Luego, Laure Pasquier-Doume logró identificar que a pesar de que en el Perú se ha reducido fuertemente la desigualdad de acceso a los diferentes niveles escolares, no ha sucedido lo mismo con la población indígena y rural en el acceso a la educación superior. En palabras de la autora:

(...) las desigualdades en los niveles escolares se han reducido en el siglo pasado, gracias a una muy fuerte expansión del sistema escolar. La educación primaria se ha vuelto casi universal en las ciudades, la distancia entre el nivel escolar de las niñas y el de los niños ha disminuido en las ciudades y también la distancia entre el nivel escolar básico de la población indígena y el de la población no indígena. Sin embargo, la población rural y, en particular, las mujeres del sector rural se beneficiaron mucho menos de dicha expansión que la población de las ciudades. Además, la población indígena permanece discriminada en el acceso a la educación superior y ninguna tendencia hacia una reducción de estas desigualdades se vislumbra (2002: 462).

Asimismo, Benavides (2004) analiza la relación entre origen social, acceso a la educación y movilidad social. Tal tema es abordado en la relación entre los logros educativos y su influencia en las oportunidades laborales, tomando variables como género, edad y lugar de origen. Sus resultados muestran que la educación juega un rol fundamental en los patrones de movilidad para los hombres que han cursado educación superior dado que aumenta las probabilidades de movilidad ascendente. De la misma forma, según la CEPAL (2010) a la educación superior siguen accediendo principalmente personas de los quintiles con ingresos más altos.

Con respecto a la calidad de la educación superior en el Perú, Gustavo Yamada, Juan Castro y Mario Rivera (2003), en un estudio realizado para el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), buscaron documentar promedios y diferencias en algunas variables que den luces al respecto de la calidad de la educación superior tales como la percepción de los usuarios, los resultados en el mercado de trabajo y los insumos relacionados con el proceso. Los autores afirman que “la calidad de la educación superior en Perú es muy heterogénea e incorpora un límite inferior bastante bajo, lo que termina afectando negativamente el promedio” (Yamada et al 2013: 28). Al respecto de la calidad de la educación superior el Perú, Díaz señala que:

(...) una preocupación latente radica en la calidad y pertinencia de la educación superior. Si bien no existe evidencia directa sólida que permita concluir al respecto, cabe preguntarse si la expansión de la oferta ha sido capaz al menos de mantener un nivel de calidad aceptable. Ante la rápida expansión de la demanda y la oferta se requiere con urgencia que el país cuente con un sistema efectivo y eficiente de acreditación de la calidad de la educación. (Díaz 2008: 147)

Al respecto de la educación superior y sus vínculos con las oportunidades o desempeño en el mercado laboral, Rodríguez y Montoro señalan que:

La tasa actividad laboral en las cohortes que corresponden a las edades en las que los estudios universitarios son concluidos son relativamente altas y las tasas de desempleo son más altas entre los jóvenes (Chacaltana 2004) (...) se sabe también que el desempleo es más probable entre aquellos que tiene educación superior incompleta en comparación con los que sí la completaron (Rodríguez, Tavera y Rojas 2004). Sin embargo, no son los más educados los que permanecen más tiempo desempleados (PEEL 1996 y 1998). (Rodríguez y Montoro 2013: 1).

Con respecto al problema del subempleo por calificación y la sobreeducación, en la literatura (Rodríguez 1995, Verdera 1995, PEEL 2001, Burga y Moreno 2001, y Herrera 2006, citados por Rodríguez y Montoro 2013:

2-3) se concluye que se han medido tales fenómenos. Los resultados muestran la existencia de una sobrecalificación de la mano de obra con relación a los requerimientos de los puestos de trabajo. Herrera “utilizando un amplio conjunto de encuestas del periodo halla que entre la PEA ocupada urbana con educación universitaria la sobreeducación alcanza al 38% mientras que entre los que tienen educación superior no universitaria es poco menos de 30%” (2006, citado por Rodríguez y Montoro 2013: 3).

En un trabajo sobre la relación entre desigualdad educativa, educación superior y movilidad social, Benavides y Etesse señalan que la expansión educativa “(...) ha sido importante para promover una mayor continuidad en materia de educación entre las nuevas generaciones, y por lo tanto ha terminado originando una significativa movilidad educativa intergeneracional” (2012: 55).

De esa manera afirman que puede haber procesos de movilidad social ascendente en personas de pocos recursos económicos, pero no se puede dejar de lado que el origen social sigue siendo influyente para el acceso a la educación superior. Por ello los autores enfatizan que el impacto de las oportunidades que trae la educación superior es aún limitado, lo cual tiene que ver con que la reducción de la desigualdad educativa se ha dado en los niveles básicos y no guarda tanta relación con el rol del Estado, disminuir los procesos de desigualdad en la educación superior.

Luego, siguiendo con el trabajo antes referido, los autores del mismo señalan que “las expectativas en torno a la educación pueden relacionarse con una aspiración de movilidad social” (Benavides y Etesse 2012: 54). Es decir, se

postula el papel que cumple la educación para lograr desplazamientos en la escala social sea de manera vertical u horizontal. El autor cuestiona cuáles son las formas en los Estados y las sociedades mismas en las decisiones de continuar o no en el sistema educativo. Los autores encuentran algunas respuestas en la literatura internacional.

La primera es mediante la expansión de la cobertura (Raftery y Hout 1993, citado por Benavides y Etesse 2012: 54). La segunda a través de modificaciones en la estructura social, como migraciones o cambios revolucionarios, que conllevan una reducción de la desigualdad (Goldhorpe 2000, citado por Benavides y Etesse 2012:54). La tercera es mediante transformaciones de los análisis costo-beneficios de las familias para invertir en educación, acciones para ello son las becas o programas de educación para personas pobres y aumentos en los retornos de la educación superior (Hout 1988, citado por Benavides y Etesse 2012: 54).

Adicionalmente, Cuenca (2012) busca aproximarse hacia las experiencias de movilidad social tomando como caso la iniciativa de la Función Ford para dar oportunidades de estudios de posgrados a profesionales egresados de universidades públicas y de bajos estratos socioeconómicos. El objetivo de su estudio es comprender la forma en que se percibe la movilidad social y la inclusión en los beneficiarios de las becas Ford. Asimismo, busca mostrar la continuidad o cambios de la situación de exclusión social; qué permitió o impidió la movilidad social y cómo expresa en éste caso la relación entre educación, movilidad e inclusión social (Cuenca 2012: 93-94).

Resulta relevante tomar en cuenta la categoría de análisis desigualdad social. Esta es definida por Plaza como “el acceso diferenciado a los recursos tangibles y no tangibles en una sociedad regulado por usos, costumbres, leyes, y legitimada por la cultura y los sistemas de dominación simbólica” (2014: 228).

Bourdieu (1991) busca develar, en las prácticas sociales, los mecanismos que generan, viabilizan y perpetúan las diversas formas de dominación en la estructura social. Mediante su propuesta plantea explicar el funcionamiento y reproducción de la sociedad. Plaza señala que en la teoría de Bourdieu es central la doble existencia de la estructura: la primera se expresa en las posiciones que se ocupan a partir de la distribución y al acceso al capital cultural y económica; la segunda mediante el concepto de habitus como categoría de percepción (2014: 225). Dos de sus conceptos claves, habitus y capital, son importantes a tomar en consideración para los fines de esta investigación.

Por un lado, el habitus es el “principio generador y un sistema clasificador de las prácticas sociales, entendido como disposición durable e incorporada en los individuos y grupos de individuos.” (Téllez 2002: 57). Este puede ser entendido como el sistema de comportamiento adquirido en el proceso de socialización y a partir del cual se piensa, siente y actúa en las diversas interacciones. Mediante él las personas son capaces de generar pensamientos, percepciones y prácticas. Por el otro, lado, el acceso a las diferentes formas del capital genera un conjunto de posiciones relacionadas mediante las cuales se constituye la sociedad, según Bourdieu (Plaza 2014: 225). En función del capital económico, cultural, social o simbólico se establece la posición social

que ubica un individuo. De esa manera, el capital permite al individuo desplazarse de determinada manera dentro de un campo o espacio social.

Bourdieu y Passeron (2003) estudian al sistema educativo como mecanismo de exclusión para las clases menos favorecidas. Éste en vez de generar mecanismos para afianzar valores democráticos y generar igualdad, reproduce y visibiliza las desigualdades sociales. Los autores señalan:

(...) Los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de "mortalidad educativa" puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales (...) se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social (...) (2003: 22)

Como señala Alfaro en su estudio sobre estudiantes de Beca 18, “las experiencias y trayectorias educativas de estos jóvenes (...) dan cuenta de que hay desigualdades y estructuras que no desaparecen, sino que son reforzadas” (2016: 36). En esa línea, es importante considerar que “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que influencia sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron 2003: 23). De este modo, resulta relevante pensar en esta investigación en los encuentros y desencuentros a partir de los habitus y las posiciones relacionadas que ocupan en ese campo. Adicionalmente, se debe analizar cómo se dan experiencias de exclusión o desigualdad social en su carrera universitaria, relacionadas a su origen social y experiencia educativa previa.

Según Cuenca, a partir de su estudio sobre el programa de Becas de la fundación Ford, es importante tomar en consideración la heterogeneidad de las experiencias de movilidad e inclusión social pues si bien en los casos se puede evidenciar movilidad social ascendente e intergeneracional, el lugar que

ocupan los becarios en la estructura social no ha variado de modo significativo. El autor señala que la educación sigue siendo un importante medio de movilidad social e inclusión pues supone mejorar las condiciones de vida, pero este proceso no es un determinismo; está permeado por ilusiones y frustraciones. No obstante, añade, la movilidad social coexiste con la desigualdad dado que el sistema de clases la viabiliza, pero se trata de una experiencia más individual que comunitaria o social (2012: 108-111).

2.2 El impacto de la institucionalidad universitaria: acción institucional y retención estudiantil

Como señala Javier, a modo de estudio introductorio del libro *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* de Powell y DiMaggio (1999), al respecto del estudio de las instituciones:

*Las aproximaciones recientes al estudio de las instituciones tienen una enorme deuda con autores como Karl Polanyi, Thorstein Veblen, Max Weber (...) y, más recientemente, con teóricos como Reinhard Bendix y Harry Eckstein. A pesar de todo, sí hay una nueva discusión en el panorama actual de las ciencias sociales. Autores como Katzeinstein, Skocpol y Hall en la sociología histórica, North en la historia económica, March y Olsen o Powell y DiMaggio en la sociología de las organizaciones, **han planteado la necesidad de recuperar a las instituciones como centro de análisis.** (1999: 8, el énfasis es nuestro)*

Es decir, en la aproximación al estudio de las instituciones y los temas relacionados como son la institucionalización, el cambio institucional, la institucionalidad o la acción institucional, entramos a uno de los campos temáticos más trabajados en las ciencias humanas y sociales, en general, y la sociología, en particular. Durkheim llamó a la sociología la ciencia de las

instituciones, de su génesis y funcionamiento. Por instituciones se entiende a cualquier creencia o conducta instituido por la sociedad (2000).

Como señala Rueschemeyer, las tempranas ideas acerca del rol de las instituciones fueron mejor preservadas en la sociología, especialmente en los que han seguido los pasos de Durkheim y Weber (...) hacia la mitad del siglo XX, la teoría de integración institucional de la acción social es esencialmente sociológica. Entre ellos está Parsons con sus teorías del estructural funcionalismo. Frente a la cual reaccionaron la nueva sociología institucionalista de Powell y DiMaggio (1991) y Scott (1995); el nuevo institucionalismo histórico inspirado en Marx y Weber y el nuevo institucionalismo económico con North (1993) como su representante. (2009: 205-207)

Luego, se señala en la literatura que en la sociología general se ha identificado a las instituciones como "(...) un procedimiento organizado y establecido [sic]. Estos procedimientos especiales a menudo se presentan como reglas componentes de la sociedad (las "reglas del juego"). Se pueden experimentar y analizar en forma externa a la conciencia de los individuos." (Berger, Berger y Kellner, 1973, citados por Jepperson 1999: 193).

A pesar de las nociones diversas en la literatura clásica en referencia a las instituciones, autores como Durkheim, Weber, Polanyi, Bendix, Eckstein, entre otros, comparten una crítica a las visiones que consideran la historia como:

(...) un proceso eficaz de equilibrios donde las decisiones son tomadas por actores que no se enfrentan a restricciones y de las concepciones conductistas que sólo fijan su atención en el comportamiento de los

actores sin analizar el entorno en el cual actúan y que, en buena medida, determina tanto sus preferencias como los resultados de su acción (...) Asimismo, hay una confluencia en la literatura al abordar las instituciones como: las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los [seres] humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en la que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico. (North, 1990: 3, citado por Javier 1999: 8)

El economista estadounidense North (1993) plantea examinar la naturaleza de las instituciones y sus consecuencias en el desempeño social y económico. Las instituciones son guías que estructuran las interrelaciones humanas pues proveen condiciones de acción, es decir, son las normas formales e informales regulatorias de las interacciones. Tomando la analogía del juego, las instituciones son las reglas y las organizaciones sociales serían los jugadores que buscan ganar mediante una combinación de aptitudes, estrategias y coordinación. Estas últimas no tienen vida externamente a los individuos, más bien son compuestas por ellos con el fin de lograr ciertos objetivos. Existe una tensión entre los organismos y el marco institucional pues en esta se da forma a los resultados que puede lograr el primero, pero también se genera la evolución del segundo.

De ese modo, North (1993) propone entender que los organismos, en el transcurso de su acción para lograr sus objetivos fijados, constituyen la fuente principal de cambio institucional. Sin embargo, es vital en su propuesta teórica que tanto organizaciones como instituciones son creaciones humanas y que su forma se define por las acciones de los individuos. En el plano económico, los

arreglos institucionales tienen grandes consecuencias en los desempeños productivos.

¿Pero cómo explicar que se den desempeños con resultados distintos en cada sociedad a través de la historia? North (1993) apunta que una posible respuesta está en analizar el cambio institucional, el cual puede explicarse en las diferencias entre instituciones y organizaciones. En contraste con el marco institucional forjado en Estados Unidos dada la evolución de sus organismos económicos, el modo en que éstas aprovecharon las oportunidades que llevó al desarrollo y evolución socioeconómica y política; las condiciones de países subdesarrollados se caracterizan por actividades económicas poco productivas, en vez de condiciones de competencias y oportunidades se crean monopolios. Los resultados económicos en tal contexto se caracterizan por la ineficiencia y la improductividad.

En esa misma línea, Jepperson identifica que las instituciones y los efectos que conllevan son centrales en la investigación sociológica debido a que no están asociados con las explicaciones acerca de la estabilidad ni debe considerarse que son poco relevantes para el cambio. Más bien, las instituciones pueden resultar siendo fuentes tanto de estabilidad como de cambio (1999: 215). Las instituciones generan permanencia y mutabilidad, pero siempre en relación a la acción y los intereses de los participantes en ella, quienes finalmente toman riendas de estas y las dirigen en la dirección que consideren. De esa forma, se dan los procesos de cambio institucional, a los cuales hace North (1993), y la institucionalidad.

Al respecto de éste último concepto, los autores que trabajan la sociología institucional Meyer y Rowan, se basan en la definición de Berger y Luckmann (1967), en palabras de Scorr:

(...) se apropiaron de la definición y uso de Berger y Luckmann (...) quienes hacen hincapié en que los sistemas cognoscitivos compartidos, a pesar de que los humanos los crean en interacción, llegan a considerarse estructuras objetivas y externas que definen la realidad social. Cuanto más institucionalizadas estén las categorías cognoscitivas y los sistemas de creencias, las acciones humanas son más "defendidas por una esfera cada vez más amplia de rutinas que se dan por hecho" (Berger y Luckmann, 1967, p. 57). (1999: 217)

Es decir, el proceso de institucionalización se caracteriza por la interiorización de las reglas de juego por parte de los individuos y que se convierten en "estructuras objetivas y externas que definen la realidad social". En otras palabras, mediante tal proceso las instituciones hacen efectivas sus normas en los individuos, así dan ciertos márgenes y condiciones para la acción de estos.

Siguiendo con el trabajo de Meyer y Rowan (1977, citado por Scorr), los autores señalan que:

(...) la estructura formal de una organización tiene importancia aparte de su efecto sobre la conducta de los participantes organizacionales, ya que significa racionalidad y un orden determinado, lo que aumenta la legitimidad de sus operaciones ante los ojos de los participantes y los elementos que la componen. (1999: 21)

De ese modo, los arreglos organizativos e institucionales no solo afectan de los actores, sino que les otorga un tipo de racionalidad y orden que legitima las acciones o dinámicas de la misma institución frente a los individuos y sus pares.

Del mismo modo, es importante tomar como referencia la teoría de Rueschemeyer (2009) acerca de las instituciones. En su propuesta resulta un

intento útil de conceptualizar “institución” y explicar qué hacen específicamente las instituciones. El señala que estas:

(...) le dan soporte, habilitan y regulan la interacción de los individuos y las organizaciones en áreas particulares de la vida. Las cuales en última instancia derivan de las acciones y reacciones de los individuos. Una vez que se encuentran establecidas, estas dan forma a las preferencias, creencias, normas y emociones. (2009: 204, la traducción es nuestra)

El mismo autor las conceptualiza a las instituciones como “conglomerados de normas con fuerza, pero con mecanismos variables de soporte y cumplimiento que regulan y mantienen una importante área de la vida social” (2009: 210, la traducción es nuestra).

En su definición cabe resaltar la centralidad estas como un “conglomerado”, es decir un conjunto unificado de manera de sistemática, en éste caso compuesto de normas. A eso se añade que fuertes mecanismos de soporte y cumplimiento que tienen relación con importantes áreas de la vida social. Como Rueschemeyer señala, se deja abierto cuán fuertes son tales mecanismos, también el rol de las sanciones, los tipos y formas de soporte que ofrecen, y los actores que realizan las sanciones y los que dan apoyo (2009: 11, la traducción es nuestra).

Es resaltante la importancia en el concepto de institución como normas que guardan estrecha relación con mecanismos de cumplimiento de las mismas como los de soporte. Esto nos permite evitar considerarlas como prácticas desligadas de los procesos de interiorización, o institucionalización, de las reglas de juego que conllevan tanto la obligatoriedad como el acompañamiento.

De esa manera, las instituciones establecen y hacen cumplir reglas de juego en diversas áreas de la vida social, las cuales consideradas importantes. Según el autor, esta regulación de la vida social suele tener tanta efectividad que hacen que las acciones y las reacciones de las personas sean predecibles. Las estructuras pueden incentivar o desincentivar ciertas actitudes e incluso las preferencias. No obstante, la mayor consecuencia institucional es para la permanencia y los cambios en los patrones y estructuras de desigualdad de estatus, de recursos económicos, así como influencia y poder. (Rueschemeyer 2009: 215). Podemos apreciar, por consiguiente, la forma en que se interrelacionan la acción individual, las instituciones y la estructura social.

A partir de las ideas presentadas anteriormente, tenemos una aproximación hacia las instituciones, su historia en las ciencias sociales y humanas, los principales debates en torno a ella, los procesos con los cuales se relaciona, y los concepto y funciones de la misma, de las cuales partiremos hacia lo que sigue en la investigación. Retomando la propuesta Rueschemeyer, las instituciones son los conglomerados de normas con fuerza compuestos por mecanismos variables tanto de soporte como de cumplimiento o sanción, los cuales tienen la función de regular y mantener en determinados espacios sociales, es decir, establecen reglas de juego en importantes esferas de la vida social (2009: 210-215).

En esa línea, uno de los temas principales de análisis de esta investigación es la educación, y específicamente la superior, como institución social. ¿Qué es la educación como institución? ¿Qué funciones tiene como tal?

¿Qué áreas de la vida social regula? ¿Cuál es su importancia como institución social? Meyer señala:

La asignación de roles sociales está condicionada por la educación, es decir, se le da los centros educativos el carácter social de definir a las personas como graduados y luego como poseedores de derechos distintivos y capacidades en la sociedad. Así, los centros educativos tienen el poder como un sistema institucional, no solamente como un conjunto de organizaciones que procesan individuos (...) La asignación de roles en la educación crean una situación en la cual la escolaridad es un bien de capital fijo en la carrera del individual incluso más durable que el trabajo o el salario, más estable que la vida familiar y las relaciones, y menos subjetivo para los cambios del mercado que la pobreza "real". (1977: 59-61)

Esta investigación no pretende dar respuestas a tales cuestionamientos, no obstante sí guarda mucha relación con ellos y con la propuesta de Meyer respecto a la función social de la educación en la asignación de roles. Específicamente, profundizando en la educación superior, se busca analizar un caso de acción institucional universitaria en referencia al proceso que determinará el éxito de sus estudiantes en ella. Esto se relaciona no solo con lo que la institución norma, sino con las condiciones de desenvolvimiento que facilita.

En lo que sigue, buscaremos definir los principales conceptos de la investigación. Primero, abordaremos la acción institucional universitaria como el arreglo de dinámicas organizativas construido en relación a los estudiantes. Segundo, se detallará a lo que nos referimos con retención estudiantil universitaria. Cabe resaltar que tales conceptos están íntimamente relacionados en conceptualización y siguen una lógica que no permite entender a una sin la otra. Además, es importante tener en cuenta que estos constructos

teóricos toman siempre como referencia el caso de los estudiantes de BVM en la PUCP.

Es importante resaltar que, teniendo en consideración la conexión entre la propuesta teórica y metodológica, las conceptualizaciones serán tomadas como puntos de partida para la construcción de la propuesta para el recojo de información y posterior análisis.

I. Acción institucional universitaria:

Siguiendo la propuesta de Tinto (2012b), la acción institucional universitaria impacta directamente en el éxito de los estudiantes. No obstante, esta se compone de ciertas condiciones a tomar en cuenta para promover la retención de los estudiantes en la universidad. Entre ellas están:

***a) Expectativas:** El éxito de un estudiante se ve influido, en parte, por lo que los estudiantes esperan de sí mismos. Lo cual hace referencia a la autoexpectativa. A pesar de que puede ser vista como un tema meramente individual, a esta se le da forma mediante la acción institucional. Es tan importante para ello lo que la institución establece como el performance requerido por los estudiantes, como también lo que específicamente sus facultades establecen para ellos, especialmente en las aulas. El éxito estudiantil está influido directamente no solo por la claridad y la consistencia de las expectativas, sino también por el nivel de estas. Tener altas expectativas, es condición necesaria para la culminación estudiantil.*

***b) Soporte:** Si bien se puedan tener altas expectativas en lo que los estudiantes puedan lograr, se les debe conceder también el soporte académico, social y financiero para conseguirlas. Especialmente, en los casos de ingresantes con preparación insuficiente. Caso contrario, no tendrán éxito. El acompañamiento, especialmente el académico, es más importante en el primer año, un periodo crítico para el éxito estudiantil. En éste el éxito está en cuestionamiento y es más sensible a la intervención institucional. Especialmente, el soporte es clave en el aula, donde el éxito se construye curso por curso, ciclo por ciclo.*

***c) Evaluación y retroalimentación:** Los estudiantes tienen más éxito si las instituciones los evalúan y les dan retroalimentación, lo cual permitirá que los estudiantes y la institución ajusten su comportamiento*

para promover el éxito académico. Más aún, durante el primer año y en el salón de clases. En estas circunstancias, los estudiantes están tratando de ajustar sus comportamientos a las demandas sociales y académicas de la vida universitaria.

d) Compromiso: *Tal condición tiene un rol fundamental, quizás el de mayor relevancia, para el éxito de los estudiantes. Si los estudiantes están académica y socialmente comprometidos con la institución y sus pares, hay mayores probabilidades de éxito en la universidad. No solamente compromisos y filiaciones sociales, y el soporte social y emotivo que brindan, sino también una mayor participación en actividades educativas y el aprendizaje que producen.*

(Tinto 2012b: 6-9, la traducción es nuestra)

Siguiendo la propuesta del autor, la implementación en mayor o menor medida de tales condiciones permitirá evaluar la acción institucional PUCP, específicamente para el éxito de los jóvenes ingresantes por la BVM. Sin embargo, como afirma el autor, esto no deja de lado que para ciertos estudiantes algunas sean más relevantes que otras. Además, no se pretende dejar de lado la agencia individual como factor clave para la culminación universitaria. Claro está que la institución no puede hacer más de lo que la motivación del estudiante le permita, pero esto no le excluye el deber de hacerlo.

De esa forma, definimos la acción institución universitaria como el conjunto condiciones procuradas por la IEs para satisfacer los requerimientos básicos de los estudiantes con el fin de lograr sus objetivos académicos. Entre ellas destacamos, las expectativas, el soporte o acompañamiento, la evaluación y retroalimentación, y el compromiso o integración.

II. Retención estudiantil universitaria:

Desde la perspectiva de la presente investigación, la retención estudiantil tiene dos dimensiones complementarias. A la primera se hace referencia en la literatura, cuando la considera como la habilidad de una institución para que un estudiante siga en ella desde el inicio de su carrera hasta la consecución del grado académico (Astin 1975, Bean 1980, Swail 1995, Berger y Lyon 2005, Seidman 2005, Donoso 2007, Tinto 2012a). Mediante la segunda dimensión tenemos el objetivo de enfocar la agencia de los estudiantes. Como señala Torres, la retención puede ser concebida como:

- a) Una medida que se centra en la institución, y por ello, representa la perspectiva institucional.*
- b) La capacidad de la institución para mantener a sus estudiantes de un año a otro, hasta lograr su graduación.*
- c) La permanencia de los estudiantes en una misma institución, desde que inician hasta que terminan un programa.*

(2012: 56)

Ciertamente, la retención como medida guarda relación con la perspectiva institucional y la evaluación de su acción para generar condiciones para la culminación de los alumnos. No obstante, la retención debe ser abordada desde una perspectiva relacional, la cual haga referencia a los que los estudiantes son y hacen en el contexto institucional. Por tal motivo, debe tomarse en cuenta las estrategias que tienen los estudiantes para ser retenidos o permanecer en la institución desde su ingreso hasta el egreso.

Después, Donoso en un trabajo realizado al respecto de la deserción en la educación superior Chile, señala que:

La temática de la retención de estudiantes muestra cuatro vertientes analíticas sobre las cuales es recomendable poner mayor atención, la primera es aquella de la cual tenemos mayores antecedentes en nuestro medio: (i) la relación entre las características previas del sujeto

y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) identificar los aspectos a los cuales los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención (área sobre la cual se han centrado en la actualidad la mayor parte de los trabajos sobre el tema), y (iv) análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención (dimensión que está en pleno desarrollo). (2007: 24)

El análisis de la retención estudiantil universitaria que buscamos realizar en la presente investigación no hace referencia directa a alguna de las temáticas que Donoso señala. Buscamos ver la retención estudiantil como un proceso compuesto tanto por la capacidad de las instituciones de satisfacer las condiciones necesarias que permitan el éxito de sus estudiantes, como también por la dimensión individual, su agencia. Esta última toma como propuesta analítica las estrategias realizadas por los individuos para el éxito educativo, en el tránsito desde la admisión hasta el egreso.

Así, definimos la retención estudiantil universitaria como la capacidad de los estudiantes para lograr los resultados académicos esperados en su primer año de estudios, haciendo énfasis en las estrategias desplegadas frente al contexto institucional. Se buscará describir el nivel éxito de la retención estudiantil universitaria.

2.3 Breve balance:

Como se señaló al iniciar este apartado, el marco teórico propuesto se contextualiza en las discusiones más amplias referidas al desarrollo con énfasis en el desarrollo humano. Es importante resaltar que el presente se compone de dos temáticas en relación. Por un lado, la vinculación entre movilidad social y educación superior. Por el otro el lado, el concepto de

institución y como se desarrolla la acción institucional, con énfasis en la universitaria respecto del proceso de retención de estudiantes.

Retomando la pregunta que guía nuestro planteamiento de investigación: *¿De qué manera la acción institucional de la PUCP influye en el nivel de éxito de la retención de los estudiantes de la BVM?* Consideramos que tales entradas teóricas, en el marco de la discusión del desarrollo humano, permiten una aproximación a un caso de jóvenes que atraviesan un proceso de movilidad social ascendente, el cual se encuentra permeado por el contexto de desigualdad y exclusión social persistentes en nuestro país.

La política implementada para permitir el acceso a jóvenes interesados en carreras de educación y que gracias a las becas tienen la oportunidad de acceder a tales estudios, debe ser analizada más a profundidad dada la estrecha relación con los fenómenos sociales a los que hemos hecho referencia. Ciertamente, la iniciativa permite ampliar las opciones de elegir el modo de vida que los jóvenes quieren vivir y aumentar sus capacidades.

Como muestran los estudios, los procesos de movilidad social se han venido dando en el Perú por el cambio en las dinámicas socioeconómicas del país, los cuales han afectado el desenvolvimiento social de los individuos en la escala de estratificación social y sus movimientos en ésta. No obstante, en el Perú ha persistido la desigualdad en el acceso a oportunidades, diferenciado por el origen social, geográfico y étnico.

Como una de las posibles explicaciones de que esto se mantenga, está la inequidad en el acceso de educación, especialmente en la educación superior. En ese sentido son importantes las políticas públicas que permitan igualar esta

situación en favor de los grupos sociales más vulnerables puesto que a la educación superior siguen accediendo principalmente personas de los quintiles de ingresos más altos (CEPAL 2010).

El análisis de experiencias de acceso a la educación superior de grupos vulnerables busca mostrar la continuidad o cambios de la situación de exclusión social, qué permitió o impidió la movilidad social y cómo se expresa en ellas la relación entre educación, movilidad y exclusión social.

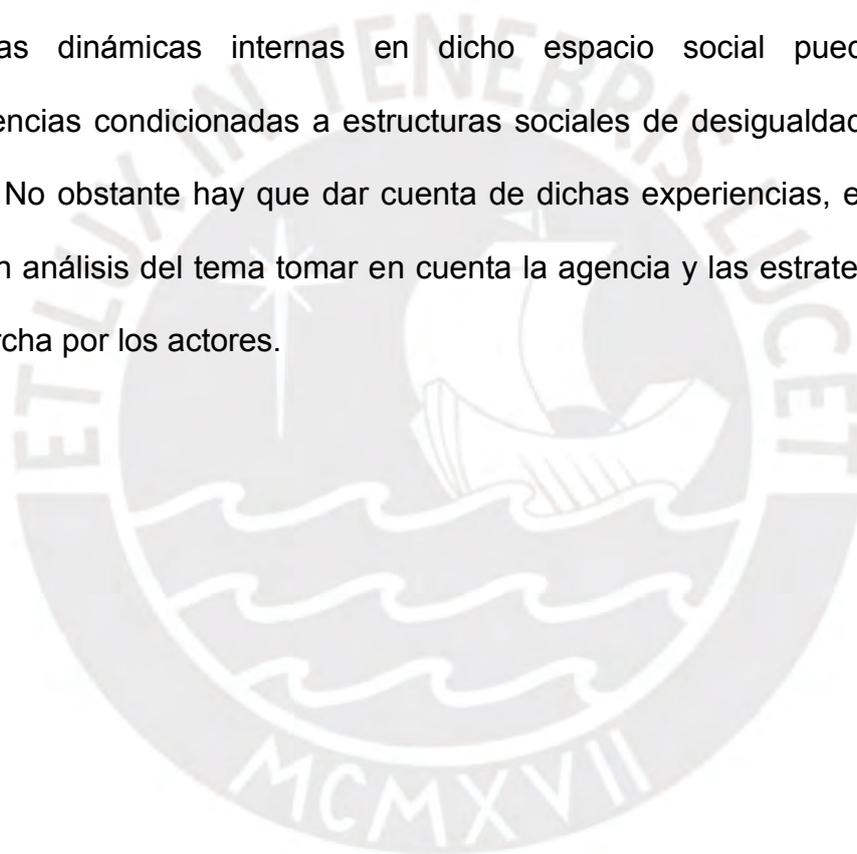
Como nos recuerda Plaza, la desigualdad social como “el acceso diferenciado a los recursos tangibles y no tangibles” se encuentra regulada de manera formal e informal, en esta última entran a tallar sistemas simbólico y cultural (2014: 228). Asimismo, es relevante el análisis de Bourdieu y Passeron (2003) sobre la educación como mecanismo de exclusión para las clases menos favorecidas puesto que no logra afianzar valores democráticos y generar igualdad, sino que reproduce y hace visible las desigualdades sociales.

En el caso de las trayectorias en educación superior de becarios, las experiencias de desigualdad se ven profundizadas y reforzadas, como lo muestra Alfaro (2016) en su estudio sobre jóvenes de Beca 18 en la PUCP. En el caso planteado resulta relevante analizar cómo se dan experiencias de exclusión o desigualdad social en su carrera universitaria, relacionadas a su origen social y cultural, y las condiciones ofrecidas por la institución universitaria.

Para que efectivamente aumenten las oportunidades inclusión social se debe tomar en cuenta las condiciones generadas por los arreglos organizativos e institucionales en cuestión. Se debe poner en tela de juicio a la educación

superior como garante de movilidad social. Una vez asegurado el tema de acceso, debe abordarse la discusión respecto a la calidad. Si esto se puede ratificar, como en el caso de los estudiantes de una prestigiosa universidad de nuestro país, se debe ir más allá y abordar las dinámicas de la propia institución para asegurar que los jóvenes cumplan su carrera hacia la culminación de los estudios.

Las dinámicas internas en dicho espacio social pueden generar experiencias condicionadas a estructuras sociales de desigualdad y exclusión social. No obstante hay que dar cuenta de dichas experiencias, es importante para un análisis del tema tomar en cuenta la agencia y las estrategias puestas en marcha por los actores.



Capítulo 3: Metodología

A continuación, daremos a conocer la propuesta metodológica del presente trabajo. Comenzaremos con una descripción del diseño de investigación. Luego, haremos lo propio con el ámbito de estudio. Seguidamente explicaremos los criterios utilizados para identificar y seleccionar los casos. Procederemos luego a mostrar la matriz de operacionalización de las variables en cuestión. Por último, expondremos las técnicas de recolección de datos.

Antes de iniciar con la explicación de la metodología, es importante señalar lo que detalla Ragin al respecto del tipo de investigación propuesta:

La investigación cualitativa implica a menudo un proceso de aclaración recíproca entre la imagen que tiene el investigador del objeto de investigación, por un lado, y los conceptos que enmarcan la investigación, por el otro. Las imágenes se construyen a partir de los casos, a veces buscando los parecidos entre varias expresiones del fenómeno que parecen estar dentro de la misma categoría general. A su vez, estas imágenes pueden relacionarse con conceptos. Un concepto es una idea general que puede aplicarse a muchas manifestaciones específicas. Los conceptos son síntesis abstractas de las propiedades compartidas por los miembros de una categoría de fenómenos sociales. Constituyen los componentes cruciales de los marcos analíticos, los cuales, a su vez, se derivan de las ideas, es decir, del pensamiento teórico actual acerca de la vida social. (2007:45)

Lo expuesto por Ragin resume el camino en la investigación. La constante vinculación entre la caracterización del objeto de investigación y los conceptos para abordarlo. A su vez, estos últimos se sustentan en la teoría seleccionada para su construcción. De esa manera, se hace evidente la interrelación de la propuesta teórica y la metodológica de la investigación.

3.1 Diseño de la investigación:

Debido a que esta investigación tiene por objetivo analizar la influencia de la acción institucional universitaria en el nivel de éxito de la retención y en las estrategias que despliegan los becarios en el contexto institucional, hemos propuesto un estudio de caso descriptivo con método de seguimiento de un proceso. A partir de los datos obtenidos mediante fuentes primarias y secundarias se construyen reflexiones para el análisis de la experiencia de movilidad social de los becarios, la situación de una política pública educativa, y la importancia del contexto institucional para el éxito de los estudiantes.

Con respecto al método, es decir el enfoque para aproximarse a la realidad, hemos optado por el seguimiento de un proceso. Dados los principales objetivos es necesario que el método a utilizar nos permita observar con mayor detenimiento los aspectos fundamentales del proceso vivido por los estudiantes durante su primer año estudios. Esto será de utilidad para interpretar el fenómeno en cuestión y profundizar en él sin la finalidad de lograr una generalización a partir del caso. Por el contrario, este método nos permitirá tener comprensión del significado de las acciones los actores y las instituciones. Esto gracias a la inmersión que nos permitirá tener en el caso, la riqueza interpretativa que facilita, la capacidad de contextualización el entorno, los detalles y las experiencias únicas; y además por su aporte para una visión holística pero flexible del fenómeno en cuestión (Hernández et al 2006: 22).

Tras haber explicado el método de seguimiento de un proceso, daremos a conocer las razones para realizar un estudio de caso descriptivo. Cuando planificamos un estudio de caso, tenemos que responder dos

cuestionamientos. El primero es ¿qué es un caso?, y el segundo ¿es un caso de qué? Al respecto del primero, Ragin señala:

(...) es un elemento fundamental de la investigación social que se usa frecuentemente para describir los miembros de un conjunto de fenómenos comparables, a menudo denominados observaciones. Los casos pueden ser unidades usuales como individuos y empresas, pero pueden ser también acontecimientos singulares como una guerra civil. Qué sea un caso depende de la naturaleza del estudio y es parte del marco analítico del mismo. (2007: 279)

En ese sentido, el estudio caso consiste en analizar un fenómeno espacialmente delimitado, una unidad que es observada en un único punto en el tiempo o respecto a un periodo de tiempo determinado. Los casos son contruidos por las características particulares que ellos representan, con la finalidad de mostrar cómo los fenómenos sociales toman forma y producen ciertos resultados (Walton 1991). Como señala Gerring, el estudio de caso es un estudio intensivo de una sola unidad con el propósito de entender un número de extenso de unidades (2004:342).

Mediante el cuestionamiento acerca de que el caso que se estudia es de cierto tipo, intentamos comprender el tipo de fenómeno sociológico al cual el caso escogido hace referencia. Es decir, un caso siempre es particular, pero con fines metodológicos éste tipo de estudios se proponen examinar de manera detallada un aspecto específico de un fenómeno social. Según George y Bennet, la finalidad del estudio de caso es desarrollar o probar que las explicaciones sobre tal caso podrían tener un potencial de generalización a otros casos (2005).

Cabe resaltar la potencialidad de lo antes indicado puesto que su propósito es dar luz respecto de un grupo de casos más amplios, pero sin

sacrificar el contexto. Por el contrario, este tipo de estudios toman en consideración los detalles del caso y buscan sacarle el mayor provecho posible para explicar la forma en que se presenta el fenómeno social en tal situación particular.

Yin (1994) propone la existencia de cinco razones para elegir un caso. Estas son la representatividad del mismo, que se trate de uno atípico o extraordinario, que permita poner a prueba la teoría, que se trate de uno revelador, o uno que permita hacer un estudio longitudinal. Con motivos del tema propuesto, consideramos que un análisis de la acción institucional de una universidad privada de Lima y su influencia en la retención estudiantil y en la generación de estrategias en los jóvenes becados en carreras de educación, resulta un caso revelador pues nunca se ha estudiado antes y en el cual buscamos encontrar las relaciones entre las variables propuestas. Además, dada la propuesta de Tinto acerca de la influencia de la acción institucional y la retención, la investigación permitirá poner a prueba su teoría.

Por último, es importante detallar que se trata de un estudio descriptivo.

En ese sentido, como señala Babbie:

Muchos estudios de las ciencias sociales se plantean describir situaciones o eventos. El investigador observa y luego describe lo observado. Debido a que la observación científica es cuidadosa y deliberada, de cualquier forma, las descripciones científicas suelen ser más precisas que las normales (...) Los estudios descriptivos buscan responder preguntas sobre el qué, dónde, cuándo, y cómo. (2011: 97, la traducción es nuestra)

Consideramos que nuestra investigación es descriptiva puesto que buscamos mostrar la forma en que la acción institucional PUCP ha influido en el nivel de éxito de la retención, con énfasis en las estrategias que despliegan

los estudiantes de BVM. En otras palabras, ver de qué manera esa exposición a determinado entorno institucional genera posibles escenarios que uno podría distinguir.

3.2 **Ámbito de estudio**

Mediante la descripción del ámbito de estudio, buscamos contextualizar el entorno institucional en el cual se realizará la investigación. En un primer plano tenemos al PRONABEC como el encargado de diseñar, planificar, gestionar, monitorear y evaluar becas y créditos educativos. Existen dos tipos de Becas: las de inclusión social y las especiales. Entre las primeras está Beca 18 y todas sus modalidades. La BVM conforma el segundo, y fue creada con el objetivo de promover:

(...) el acceso a la educación superior universitaria a estudiantes de colegios públicos y privados a nivel nacional que cuenten con “alto rendimiento académico” con el fin de promover la formación en la carrera profesional en educación y sus especialidades en las mejores universidades de Lima, financiando la totalidad de gastos directos e indirectos que los estudios generen. (MINEDU 2014)

A diferencia de la convocatoria 2016, en la convocatoria 2015 las universidades elegibles fueron seis¹³. Los criterios para seleccionarlas fueron:

- *Ser reconocida por la Organización de Bachillerato Internacional como una institución que cumple estándares de educación internacional.*
- *Adecuación de sus procesos de admisión según las exigencias del PRONABEC para la BVM.*
- *Figurar en el Ranking de las Universidades de América Económica (2013) o en el informe de investigación en Universidades elaborado por la consultora SCIMago Research Group (2013)*

¹³ En 2016 fueron seleccionadas la PUCP, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad de Piura, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad Católica San Pablo, la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y la Universidad Marcelino Champagnat, y se retiró a la Universidad San Ignacio de Loyola.

- Manifestar interés de participar como una institución elegible para la BVM

(MINEDU 2014)

De las seis universidades elegibles para BVM convocatoria 2015, en este estudio hemos considerado relevante analizar específicamente el caso de los becarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

La PUCP es una institución educativa superior universitaria gestionada de manera privada y sin fines de lucros. Esta universidad es una institución centenaria, y cuenta con mucho prestigio en el sector educativo superior no solo por el tiempo que lleva en él, sino también por su reconocida y acreditada calidad educativa y académica.

Consideramos que el contexto de la universidad seleccionada les proporciona a los becarios ciertas experiencias y situaciones particulares en el proceso de retención estudiantil que pretendemos analizar. La importancia de escoger tal institución en vez de cualquiera de las otras ocho es múltiple. Según uno de los rankings más importantes de universidades a nivel mundial, la PUCP es la primera del país, la decimoprimer de Latinoamérica y la única peruana entre las 500 mejores del mundo en los rankings internacionales¹⁴.

Además, se trata de una universidad que tiene entre sus principales valores la justicia, el pluralismo, el respeto por la dignidad de la persona, la responsabilidad social, el compromiso con el desarrollo, entre otros, los cuales le han impreso una fuerte identidad. Mediante la enseñanza y el compromiso con los temas sociales del país, la PUCP ha tratado de consolidarse como una institución que otorga una formación integral y humanista, y con mucho rigor

¹⁴ Ver: Revisado del QS World University Rankings 2016-2017. Extraído de: <http://www.topuniversities.com/universities/pontificia-universidad-catolica-del-peru>

académico. De esa manera, ha buscado consolidarse como una comunidad académica plural y tolerante, fundamentada en la ética y los valores democráticos.¹⁵

Es importante resaltar que la PUCP es considerada una universidad de élite en el país. Los montos al 2017 oscilaban entre S/1075 y S/. 4095, según la escala de pensiones en la que seas ubicado¹⁶. De igual manera, se espera que los egresados de esta IEs lideren y se conviertan en importantes funcionarios en los sectores públicos y privados del país, dado el reconocimiento de la educación recibida. Es decir, se espera que tanto los estudiantes como los egresados de la institución tengan un alto nivel de capital económico como cultural.

Sin embargo, también es importante acotar que hay oportunidades de realizar estudios en la PUCP mediante créditos educativos y becas, las que provee la institución misma como las del Estado, entre ellas la BVM. En ese sentido, no solo los jóvenes de familias con nivel socioeconómico medio alto pueden estudiar allí, lo cual lo hace un entorno socialmente rico por ser un campo de encuentro de jóvenes de distintos orígenes sociales, económicos y culturales.

Además, es importante mencionar que los jóvenes de BVM son alumnos en general de la PUCP, y específicamente de la Facultad de Educación. Esta tiene al 2016-1 contaba con 466 matriculados, de los cuales 188 estaban en

¹⁵ Ver: Página web Institucional de la PUCP Extraído de <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/nuestra-universidad/mision-vision-y-valores/>

¹⁶ Ver: Página web Institucional de la PUCP Extraído de <http://www.pucp.edu.pe/admision/pregrado/costo-estudios/pensiones/valor-de-las-boletas/>

educación inicial y 210 en educación primaria, precisamente las especialidades elegibles para los estudiantes de BVM. La facultad fue creada en 1947 y es la segunda en la PUCP con menos estudiantes, luego de Ciencias Contables, a pesar de tener tres especialidades en ella. Esta unidad tiene como misión ser una comunidad académica con un enfoque integral, interdisciplinario e intercultural. Asimismo, está comprometida con el desarrollo humano, sustentable y democrático, con énfasis en contribuir en la generación de profesionales y conocimiento para mejorar la calidad educativa en el país¹⁷.

En adición, la PUCP ha participado activamente en la consolidación del PRONABEC y como sistema becas de estudios superiores para jóvenes peruanos. A nivel de becas pregrado, la PUCP ha sido IEs elegible para Beca 18 en las convocatorias 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017. También, lo ha sido para las modalidades Beca de Excelencia Académica y Beca Excelencia Académica Hijo de Docentes. En el caso, de BVM, la PUCP es una IEs elegible desde la primera convocatoria de 2015, ha ofrecido vacantes a los becarios de esta modalidad en los dos años que ha venido realizándose. Además, ha sido la institución que ha apoyado a PRONABEC en la planificación y ejecución de las pruebas de admisión en sus tres convocatorias.

3.3 Características de la población de estudio

Ahora es importante describir las características de la población a estudiar. En un primer momento, procederemos hacer una caracterización de

¹⁷ Extraído de la página web institucional de la Facultad de Educación PUCP. Ver: <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/facultad/>

los becarios de BVM, en general; luego haremos lo propio acotándolo al caso de los becarios en la PUCP. El objetivo de tal diferenciación no es proponer una comparación entre tales grupos, sino ser más específicos en el objetivo de esta sección.

A partir de los criterios de selección de beneficiarios, se puede caracterizar a los jóvenes postulantes a la BVM 2015, a partir de tres puntos. Primero, un perfil académico de “alto rendimiento”, dado que se trata de egresados de la educación secundaria que hayan obtenido como mínimo quince (15,00) en el promedio general, o que hayan obtenido el primer o segundo puesto al finalizar tal nivel educativo. Segundo, se consideró que los becarios postulantes debían tener “garantías personales de éxito”, es decir, situaciones que producto de su esfuerzo en la educación básica hayan sido premiados o hayan obtenido logros tales como reconocimientos nacionales o internacionales. Tercero, jóvenes de situación socioeconómica vulnerable, por lo cual tuvieran una consideración especial en la selección, sin ser un requisito necesario para la postulación. (MINEDU 2014:35)

No obstante los principales requisitos de postulación en la convocatoria 2015 tales como ser peruano, tener un promedio mínimo de 15,00 al finalizar la secundaria, haber finalizado el colegio en los años 2011, 2012 o 2013, no haber obtenido otra beca el PRONABEC o ser familiar de un funcionario de tal institución, hay situaciones de excepción para postular a la beca. Se pudieron inscribir aquellos jóvenes ingresantes o que estuvieran estudiando su primer año en una IEs pública o privada durante el 2014 (MINEDU 2014).

Luego, haciendo referencia específica a los becarios PUCP. Tal IEs cuenta con tres promociones (ingresantes en 2015, 2016 y 2017) de jóvenes de BVM. Dado el planteamiento de la investigación, hemos decidido abordar el caso de los de 2015 y procederemos a dar las principales características de tales becarios. En total, fueron admitidos 58 jóvenes, de los cuales tomaremos en consideración solo a 56 puesto que 2 fueron retirados por no cumplir alguno los requisitos para obtener beca, considerados como casos de filtración.

De los 56 becarios a los que haremos referencia, la división de acuerdo al sexo es bastante marcada hacia las mujeres puesto que solo 4 son hombres. El promedio de edad de los becarios es 19,5 años. Con respecto al lugar de procedencia, hemos tomado como indicador la región, del total 36 son de Lima, 1 del Callao y el resto de las diferentes regiones. En el siguiente cuadro podremos ver la distribución:

Distribución de becarios BVM-PUCP, según región de procedencia

Región	N
Lima	36
Junín	6
Apurímac	2
Arequipa	2
Huancavelica	2
Puno	2
Callao	1
La Libertad	1
Lambayeque	1
Loreto	1
San Martín	1
Tacna	1
TOTAL	56

Fuente: Datos obtenidos a partir de base de datos de Facultad de Educación PUCP. Elaboración propia.

Con respecto a la especialidad a la que estudian, de los 56 becarios ingresantes, 25 se inscribieron en educación inicial y 31 en educación primaria.

Cabe resaltar que dadas las excepciones para poder postular a la beca, 3 de los ingresantes estudiaron previamente en la PUCP e iniciaron sus estudios el 2014.

Con respecto al rendimiento académico de los becarios actualizado al ciclo 2016-1, el promedio ponderado general de los becarios ha sido 15,9. El promedio ponderado mínimo obtenido ha sido 13.3 y el máximo 18. También es importante tomar en consideración el número de créditos y cursos en los que se han matriculado y los que han aprobado. En promedio, hasta el ciclo 2016-1, los estudiantes de BVM han llevado alrededor de 51 créditos y han aprobado en promedio cerca de 49 de ellos. En promedio podría decirse que casi han llevado la misma cantidad de cursos que han aprobado, 15 en total. Además, tomando todos los datos de la población, en promedio se ubican dentro del 45% superior en el orden de rendimiento académico de la facultad.

Luego, propuesto el objetivo de la investigación de analizar el nivel de éxito del proceso de retención, es relevante el dato de la continuidad de los estudiantes como becarios. Las cifras oficiales actualizadas al ciclo de estudios 2016-1 detallan que 7 de los 56 becarios ingresantes perdieron la beca, dejaron de estudiar en la Facultad de Educación y en la PUCP. Según el artículo 37 del reglamento de la ley N° 29837, la suspensión de la beca procede cuando el becario sufre una incapacidad médica o de otra índole, así como por caso fortuito o fuerza mayor la cual debe ser justificado con una prueba que lo acredite (Presidencia de la República 2012: 23). Tal suspensión no podrá exceder de un semestre o año académico.

Los anteriores casos no se han presentado en la PUCP, más bien se han presentado casos de pérdida de la beca. Según el artículo antes mencionado, cuando el becario obtenga un promedio desaprobatorio en cualquier ciclo o año académico, abandone los estudios, o sea suspendido de la institución educativa, podrá ser sancionado con la pérdida de la beca. Cabe resaltar que repetir una asignatura o más asignaturas no es considerado causal para pérdida de la beca, pero no serán subvencionadas por el PRONABEC (Presidencia de la República 2012: 23).

Adicionalmente, es importante tratar de aproximarnos a las características de los becarios que no pudieron ser retenidos. Como es esperable dado el alto número de mujeres becarias, de los 7 desertores, 6 fueron mujeres. Con respecto a la procedencia, en 6 casos se trató de jóvenes procedentes de provincias (2 de Junín; 1 de Apurímac, La Libertad, Lambayeque y Loreto), y 1 procedente del Callao. Con respecto a las especialidades a las que ingresaron, 2 fueron a educación inicial y 5 a primaria. Cabe resaltar los motivos de deserción en los 7 casos. De estos 4, obtuvieron un promedio desaprobatorio en el primer semestre del 2015. En 2 casos, los becarios abandonaron los estudios antes de iniciarlos. Y en el primer semestre del 2016, 1 obtuvo un promedio desaprobatorio por lo que tuvo que dejar los estudios.

3.4 Criterios para identificación y selección de los casos

En abril de 2016 se coordinó una reunión con la secretaria académica de la Facultad de Educación PUCP en la que se pudo presentar a grandes rasgos la investigación, los objetivos del estudio, y solicitamos los permisos y el apoyo

para poder llevarlo a cabo. Luego se procedió a enviar por escrito una carta de presentación de la investigación, el plan de trabajo y un calendario de realización del estudio.

Luego, hasta el 2016 la Facultad de Educación PUCP había recibido dos promociones de estudiantes ingresantes por la BVM, la primera en 2015 y la segunda en 2016. Se determinó abordar el caso de los becarios de la primera promoción dado que ya han pasado por el primer año de estudios, el cual es considerado un tramo crítico para el éxito en la educación superior (Forbes 2009, Silva 2011, Torres 2012, Fernández y Cardoso 2014, Tinto 2012a). Según los datos oficiales concedidos por la Facultad de Educación PUCP, 56 becarios y becarios comenzaron sus estudios en 2015 por la BVM, de los cuales 49 continuaban como con tal condición al ciclo 2016-2.

Para seleccionar los casos dentro la población de ingresantes en el año 2015, se establecieron cuatro escenarios en los que se encuentran los becarios para la determinación de informantes, y dentro de cada uno de estos se determinó ciertos requisitos para considerar a un becario dentro de él:

a) Retención exitosa.

- Ingresantes el 2015-1.
- Al finalizar el 2016-1 se ubicaron en el tercio superior de la facultad.
- Matriculados el ciclo 2016-2 y mantienen la beca.

b) Retención en el promedio.

- Ingresantes el ciclo 2015-1.
- Al finalizar el ciclo 2016-1 no se ubicaron en el tercio superior de la facultad.
- Al finalizar el ciclo 2016-1 se ubicaron en el medio superior de la facultad.

- Matriculados el ciclo 2016-2 y mantienen la beca.

c) Retención al límite

- Ingresantes el ciclo 2015-1.
- Al finalizar el ciclo 2016-1 no se ubicaron en el tercio superior de la facultad.
- Al finalizar el ciclo 2016-1 no se ubicaron en el medio superior de la facultad.
- Matriculados el ciclo 2016-2 y mantienen la beca.

d) Deserción

- Ingresantes el ciclo 2015-1.
- No matriculados el ciclo 2016-2.

Dada la metodología escogida buscamos no solo profundidad en el caso para el seguimiento de proceso que siguen los actores, sino también poder ver la riqueza en el mismo. Como señala Ragin:

(...) el conocimiento en profundidad se consigue en ocasiones mediante el estudio de un caso único. Sin embargo, muchas veces se obtiene un mayor conocimiento mediante el estudio de varias manifestaciones de la misma cosa, porque así se pueden hacer más visibles los diferentes aspectos de los diferentes casos. (2007: 150)

3.5 Caracterización de los entrevistados

Se realizaron tres entrevistas a jóvenes de los dos primeros tipos de informantes, retención exitosa y en el promedio. Dos a los becarios con retención al límite. Para el caso de desertores fue más difícil dado que ya no se encuentran estudiando en la PUCP y su ubicación era en muchos casos desconocida. No obstante, se logró entrevistar a un joven que entrara en tal perfil de informante.

Además de tomar en consideración el tipo de información que nos propusimos conseguir también se tomó en cuenta los límites temporales y

espaciales de la investigación para determinar la amplitud del número de informantes.

Se entrevistó a 9 becarios, de los cuales 6 son mujeres y 3 hombres. La edad de ellos fluctúa entre 19 y 21 años. Con respecto al lugar de procedencia, 5 son de Lima y 4 diferentes regiones: Ancash, Junín, Apurímac y Loreto respectivamente. Con respecto a los 4 becarios de provincia, cada uno procede de la capital de su región: Huaraz, Huancayo, Andahuaylas y Maynas (Iquitos).

Procedencia, sexo y edad, según entrevistado.

Región	Provincia	Sexo	Edad
Lima	Lima	Femenino	19
Lima	Lima	Masculino	19
Lima	Lima	Femenino	19
Lima	Lima	Femenino	20
Lima	Lima	Femenino	19
Ancash	Huaraz	Masculino	21
Junín	Huancayo	Femenino	20
Apurímac	Abancay	Femenino	19
Loreto	Maynas	Masculino	21

Fuente: Entrevistas realizadas. Elaboración propia.

Al respecto del perfil educativo de los entrevistados, 6 de ellos concluyeron la secundaria en Lima y 3 lo hicieron en su ciudad natal. Asimismo, 2 de los 9 estudiantes concluyeron la secundaria en colegios privados preuniversitarios, 6 de ellos en colegios de gestión pública y 1 en un colegio público parroquial. Todos los entrevistados concluyeron la secundaria sea en 2012 y 2013, 2 de los 9 concluyeron en el primer año mencionado. Luego, con respecto a la especialidad universitaria elegida, 3 están matriculados en educación inicial y 6 en educación primaria. Cabe resaltar que todos ellos comenzaron sus estudios en el primer semestre del 2015.

Educación secundaria y especialidad universitaria, según entrevistado.

Ciudad donde concluyó	Año fin	Tipo de colegio	Especialidad
Lima	2013	Público	Educación Primaria
Lima	2013	Privado Preuniversitario	Educación Primaria
Lima	2013	Público	Educación Inicial
Lima	2012	Público	Educación Inicial
Lima	2013	Público	Educación Primaria
Lima	2013	Público	Educación Primaria
Huancayo	2013	Privado Preuniversitario	Educación Inicial
Abancay	2013	Público Parroquial	Educación Primaria
Iquitos	2012	Público	Educación Primaria

Fuente: Entrevistas realizadas. Elaboración propia

Adicionalmente, se entrevistó a dos autoridades/profesores de facultad con el objetivo de caracterizar las variables tomando en cuenta también la perspectiva institucional. Se logró obtener dos informantes institucionales, los cuales fueron entrevistados. De ese modo, buscamos asegurar una mayor consistencia en los resultados obtenidos al contrastar la información obtenida desde diferentes fuentes.

La primera fue una profesora que ocupa un cargo a tiempo completo desde hace 5 años en la facultad. Además, viene siendo profesora a tiempo parcial desde hace más de 10 años. La segunda es profesora a tiempo parcial desde hace cerca de 20 años.

3.6 Matriz de operacionalización de variables

A continuación, mostramos la matriz de operacionalización de variables realizada para la presente investigación:

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERATIVA	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN OPERATIVA	INDICADORES
<i>Independiente</i>	Conjunto condiciones facilitadas por la universidad para satisfacer los requerimientos básicos de los estudiantes con el fin de lograr los objetivos académicos	Expectativas	La institución establece lo que los alumnos deben realizar para tener éxito en su carrera universitaria, de modo que los jóvenes se trazan expectativas sobre lo que quieren lograr como estudiantes.	La universidad/facultad cuenta con documentos que señalen el nivel de esfuerzo y el comportamiento que requieren los estudiantes para un buen desempeño
Acción Institucional				Los profesores advierten el nivel de esfuerzo y el comportamiento que deben tener los estudiantes para tener éxito académico.
				Los estudiantes identifican el nivel de esfuerzo que deben realizar para tener buen rendimiento académico.
				La universidad ayuda a los estudiantes a que se establezcan autoexpectativas sobre lo que quieren lograr como estudiantes.
		Soporte institucional	Involucramiento de la institución universitaria con los estudiantes para proporcionarles apoyo en tres ámbitos: académicos, sociales y económicos.	Existencia y utilidad de programas para facilitar la transición del colegio a la universidad.
				Existencia y utilidad de cursos de habilidades básicas para los estudios universitarios.
				Existencia y utilidad actividades para los ingresantes sobre la vida académica y social universitaria.
Existencia y utilidad de tutorías o asesoramientos académicos para los cursos.				
Evaluación y		Prácticas de la institución	Realización de evaluaciones de ingreso para	Existencia e importancia de oficina o persona de contacto en la universidad en caso de problema o emergencia
				Iniciativas de la institución para promover la integración de los estudiantes.
			Facilidades económicas ofrecidas a los estudiantes por parte de la universidad.	

		Retroalimentación	universitaria para evaluar y dar recomendaciones a los estudiantes sobre su desempeño.	<p>medir sus habilidades de aprendizaje.</p> <p>Monitoreo del progreso de los estudiantes durante la universidad.</p> <p>Realización evaluaciones en las clases.</p> <p>Establecimiento de sistema de retroalimentación en las clases.</p> <p>Existencia de un sistema de alerta de temprana para poder apoyar a estudiantes con problemas académicos.</p>
		Integración	Capacidad de la institución universitaria para generar una fuerte vinculación entre el estudiante y su entorno, especialmente con su facultad y sus compañeros de estudio.	<p>El nivel de relevancia de la integración para los estudiantes.</p> <p>Promoción de actividades extracurriculares y participación de los estudiantes en ellas.</p> <p>Relación con autoridades, profesores y compañeros de estudio.</p> <p>Utilización de pedagogías de integración que consistan en que los estudiantes sean actores participativos en las clases tales como aprendizaje colaborativo y/o aprendizaje basado en problemas.</p> <p>Construcción de comunidades de aprendizaje en la que un mismo grupo de estudiantes se registren en varios cursos de modo que formen equipos de estudio.</p> <p>Generación actividades o servicios aprendizaje en las que los estudiantes puedan evidenciar la forma en que el trabajo de sus cursos se relaciona con tales actividades.</p>
<i>Dependiente</i>	Capacidad de los estudiantes para lograr	Logro académico	Desempeño académicos de los estudiantes en los cursos en	Dificultades académicas presentadas
Nivel de éxito				Razones de las dificultades académicas

en la retención estudiantil	los resultados académicos esperados en su primer año de estudios, haciendo énfasis en las estrategias desplegadas frente al contexto institucional		los que están matriculados.	Situaciones extracadémicas que le hayan dificultado el desempeño académico Cantidad de créditos desaprobados o de los que se ha retirado Cantidad de cursos desaprobados o de los que se ha retirado Orden de mérito en su facultad. Orden de mérito en su especialidad. Coeficiente de Rendimiento Académico Estandarizado (CRAEst)
			Estrategias de persistencia universitaria.	Patrón de acciones realizadas por los estudiantes las cuales les permiten alcanzar los objetivos académicos trazados con la finalidad de permanecer como estudiantes becados.

3.7 Técnicas de recolección de información

En la sociología, y otras ciencias sociales, los métodos cualitativos se identifican a menudo con la observación participante, las entrevistas en profundidad, el trabajo de campo y el estudio etnográfico. Estos métodos subrayan la inmersión del investigador en un determinado entorno de investigación y el esfuerzo por descubrir el significado y la significación de los fenómenos sociales para las personas que experimentan esos entornos. En ciertas situaciones sociales, estas técnicas son más adecuadas para estudiar las interacciones de persona a persona. (Ragin 2007: 59)

Dados los objetivos del estudio, se decidió construir una guía de entrevistas, a partir de la matriz de operacionalización de variables, para el recojo de información. En principio, se hizo una para las entrevistas con estudiantes. Luego, se previó la necesidad de adaptarla para el recojo de información con las autoridades académicas de la Facultad de Educación PUCP. En los anexos 1 y 2 se podrán encontrar las guías de entrevistas utilizadas.

Capítulo 4: La acción institucional PUCP

El presente capítulo da inicio al análisis de las variables sustentadas en el planteamiento del problema y explicitadas en la matriz de operacionalización, a partir los hallazgos en el trabajo de campo y en relación con el marco teórico propuesto. La subpregunta de investigación que se buscar responder es: ¿Cómo es la acción institucional de la PUCP en relación a los estudiantes de BVM?

Frente a tal pregunta, nuestra hipótesis de trabajo fue que la acción institucional de la PUCP facilita ciertas condiciones necesarias para el éxito en la retención de los becarios, pero se encuentran dificultades para lograr la integración social y académica de los estudiantes.

En particular, buscamos describir la acción institucional de la PUCP respecto del proceso de inserción socioeducativa de los estudiantes de BVM convocatoria 2015. Teniendo como punto de partido teórico el trabajo de Tinto (2012b), se analizarán las cuatro condiciones ofrecidas por la universidad para satisfacer los requerimientos básicos de los estudiantes de BVM con el fin de lograr los objetivos académicos. Previo al desarrollo de los resultados de este capítulo, consideramos importante contextualizar la BVM a partir de sus objetivos, el modelo, y las acciones puestas en marcha a raíz de su implementación en la PUCP.

El presente capítulo se divide en cinco partes. En la primera contextualizaremos el programa BVM y su implementación en la PUCP. En la

segunda describiremos la manera en que la institución ayuda a los estudiantes a establecer sus **expectativas** acerca de lo que académicamente pueden conseguir, la primera condición para el éxito estudiantil. En la tercera, analizaremos el **soporte** que le facilita la institución, no solo en el ámbito académico, sino también en el social y afectivo, la segunda condición. En la cuarta, se describen las prácticas de **evaluación y retroalimentación** que la institución realiza a los estudiantes, la tercera condición. Por último, se examina la **integración**, entendiéndola como las condiciones institucionales para generar una fuerte vinculación entre el estudiante y su entorno, la cuarta condición. Este último punto de la integración (*involvement*) o compromiso (*engagement*) es decisivo para el éxito educativo (Tinto 2012b: 8-9).

4.1 La BVM en contexto

El MINEDU con el objetivo de atraer jóvenes talentosos a la Carrera Pública Magisterial, hacer frente a la futura demanda de docentes, y darle sostenibilidad al sistema educativo público, ha puesto en marcha, a través del PRONABEC, la Beca Vocación de Maestro (BVM). Esta constituye una política para revalorizar la profesión de educador, para ello se busca atraer jóvenes con alto rendimiento académico a estudiar carreras de educación en las universidades e institutos más prestigiosos del país (MINEDU 2014).

La BVM forma parte de las becas especiales del PRONABEC. Según su diseño, se le considera una beca de generación de capital humano, y fue creada con el objetivo de promover:

(...) el acceso a la educación superior universitaria a estudiantes de colegios públicos y privados a nivel nacional que cuenten con “alto rendimiento académico” con el fin de promover la formación en la carrera profesional en educación y sus especialidades en las mejores universidades de Lima, financiando la totalidad de gastos directos e indirectos que los estudios generen. (MINEDU 2014)

La convocatoria 2015 estuvo dirigida a jóvenes egresados de la educación secundaria en 2011, 2012 y 2013, y con vocación de cursar carreras de educación. Además, debían acreditar un alto rendimiento académico, para ello se les solicitaba un promedio final en la secundaria de al menos 15.00, o haber ocupado el primer o segundo de su promoción (PRONABEC 2015).

Como señala el MINEDU, la beca tiene una duración de 10 semestres académicos o el mínimo que exija el Plan de Estudios de la universidad. También tiene como beneficios cubrir los costos directos tales como la matrícula, mensualidad, seguro médico, clases de inglés, materiales de estudio, una laptop; y costos indirectos como el transporte, la alimentación, la vivienda, entre otros (2014).

El programa exige que los becarios mantengan un alto rendimiento académico durante los estudios. Por tal motivo, la beca no cubre cursos desaprobados, sin que ello implique la pérdida de la beca. Esta se puede perder por completo en caso se desapruében cursos por segunda vez o si el promedio ponderado semestral es desaprobatorio. En caso los becarios renuncien injustificadamente a los estudios, deberán devolver los montos cubiertos por el programa hasta el momento previo a su renuncia (MINEDU 2014).

Asimismo, hay dos condiciones adicionales del programa que deben ser mencionadas. Para finalizar los estudios, los becarios realizarán prácticas

preprofesionales en colegios públicos. Y una vez que los jóvenes concluyan los estudios y obtengan el título profesional prestarán sus servicios en escuelas públicas por un número de años equivalente al que dure la beca (MINEDU 2014).

Es importante acotar que en el diseño de la beca el PRONABEC dispuso estrategias para cumplir los objetivos propuestos. Para ello, se realizó un examen único de admisión ad hoc para esta beca, el cual fue implementado por las IEs seleccionables y el PRONABEC¹⁸. Luego, adicionalmente a los requisitos de selección, buscó tener la mayor certeza posible de que los beneficiarios sean quienes podrían alcanzar el objetivo en sus estudios. Por ello se privilegió el otorgamiento de becas a quienes hayan cursado un bachillerato internacional, a quienes hayan ocupado los primeros puestos o el cuadro de honor de sus promociones, o hayan obtenido menciones honrosas en competencias por áreas de estudio.

Adicionalmente, el PRONABEC planificó dos puntos importantes en la implementación del programa y que son relevantes para el tema planteado en el caso de la PUCP. Antes del inicio de primer semestre académico los becarios deben pasar por un “Ciclo Propedéutico”. El cual es parte de la dotación de competencias básicas al becario con la finalidad de prevenir el riesgo de deserción estudiantil y, a su vez, permitir que los jóvenes transiten de manera fluida hacia la vida universitaria. Además, para que puedan identificar

¹⁸ Ver: “Postulantes rinden examen para acceder a Beca Vocación de Maestro” (2015). Extraído de: [http://www.pronabec.gob.pe/noticia/np_18102015-Postulantes-rinden-examen-paraaccedera -Beca-Vocacion-de-Maestro.html](http://www.pronabec.gob.pe/noticia/np_18102015-Postulantes-rinden-examen-paraaccedera-Beca-Vocacion-de-Maestro.html)

el plan de estudios y el perfil profesional de sus especialidades. También se planificó la implementación de un sistema de tutorías. Todos los estudiantes de BVM deben pasar por evaluaciones psicosociales y pedagógicas para identificar su situación de vulnerabilidad. Tales evaluaciones permiten que la IEs diseñe intervenciones, y seguimiento socioemocional y pedagógico (MINEDU 2014).

4.2 El establecimiento de expectativas

Una de las principales tareas de una universidad es ayudar a que los estudiantes construyan expectativas respecto a lo que desean alcanzar. Si bien existen varios factores influyentes en el establecimiento de las mismas, como afirma Tinto, lo que la institución espera de sus estudiantes tiene un impacto directo en el proceso de construcción de autoexpectativas en ellos (2012b:11). En sentido, la IEs tiene la misión establecer lo que los alumnos deben realizar para tener éxito en su carrera universitaria, de modo que los jóvenes se tracen expectativas de los objetivos a lograr como estudiantes:

Yo considero que sí me dejaron en claro desde el inicio (...) los profesores nos detallaban que era lo que se quería lograr del curso, en qué querían enseñar al alumno, y qué tenía que hacer el alumno para salir con buena nota (...) Sobre todo siempre nos dan los criterios de evaluación y siempre nos recalcan que ante cualquier trabajo, ya sea proyectos, exposiciones, informes, debemos pedir criterios de evaluación al profesor así no nos los den, porque en base a eso nosotros vemos cómo es que hacemos el trabajo.” (E03, retención exitosa)

(...) la profesora nos decía: para que les vaya bien, tienen que asistir a todas las clases, leer las diapositivas y consultar bibliografía (...) En el caso de Literatura, era asistir a todas las clases porque la profesora explicaba bastante cada texto, porque era analizar los textos y ella nos explicaba de qué trataba cada texto o hacia retroalimentación con cada uno de nosotros en clase. (E01, retención en el promedio)

Como señala Tinto, las expectativas resultan tener un efecto muy potente el éxito estudiantil. Lo que los estudiantes esperan de sí mismos y lo que precisan para tener buenos resultados determina en parte lo que lograrán (2012b:10). Para ello, uno de los temas primordiales es que los docentes adviertan el nivel de esfuerzo y el comportamiento que deben tener los estudiantes para el éxito académico. En los cuatro tipos de informantes abordados, los profesores han cumplido con darles a conocer acerca de la manera en que deben desenvolverse para obtener los resultados deseados a nivel académico.

Adicionalmente, es importante no solo que lo anterior se exprese oralmente, sino que haya documentos en los cuales tales indicaciones queden formalizadas. Los estudiantes afirman que la universidad/facultad cuenta con ellos, los cuales señalan el nivel de esfuerzo y el comportamiento que requieren para un buen desempeño:

(...) el syllabus, sí todos los profesores lo hacen el primer día de clase le dedican la mitad de las horas asignadas al curso, a explicar el tema, el syllabus, el cronograma de actividades, si hay algún percance, algún intercambio de actividades, siempre se nos está diciendo, informando. (E03, retención exitosa)

La universidad no (indicó el esfuerzo a realizar), no hubo tanta presencia, solo al inicio nos dieron un mensaje, el cual no se entendía porque no estábamos viendo el contexto. En cambio, en (...) por parte de los (...) de los cursos que ya llevábamos, que en ese tiempo fueron 6, y llevamos 22 créditos. Entonces como que había sí la apertura de algunos docentes, los cuales sí nos decían tenemos que organizarnos, tenemos que hacer esto (...) todos los cursos contaron con un syllabus, lo cual progresivamente se ha adjuntado como una ficha de avance. (E08, retención en el promedio)

Al respecto de la identificación por parte de los estudiantes del nivel de esfuerzo que debían realizar para tener buen rendimiento académico, tomamos

como indicadores la percepción de los estudiantes respecto a lo desafiante o exigente que resulta para ellos la facultad en la que estudian. Como señalan Laird, Chen y Kuhn, “los estudiantes, en instituciones que tienen mejores resultados en retención, perciben que su institución tiene altos niveles de desafío o exigencia académica” (citados por Tinto 2012b:13, la traducción es nuestra). En palabras de los estudiantes:

Desafiante sí, porque nos ponen retos a superar de los cuales aprendemos nosotros mismas cosas de nuestras carreras (...) cosas que necesitamos como competencias habilidades entra e inter personales. Nos ponen el desafío para ver si ustedes lo superan o no (...) vamos haciendo prácticas cortas, poco y después vienen, ese peso que nosotros nos vamos percatando para poder contrastar como lo que hemos visto antes o después de este semestre (...) está la dinámica de que cursos pre requisitos, entonces como que si no cuenta repasar o recapitular lo que han visto previamente en otros cursos, no vas a poder sobresalir en los próximos cursos. Porque todo se complementa al final. (E2, retención al límite)

Sí, considero que es desafiante, porque (...) hay un tema muy importante (...) el conocimiento lo construyes investigando y que te den esas normas, hasta en un mínimo ensayo en un curso y que consideren eso, desde ahí te están exigiendo a investigar y siempre tener en cuenta de donde sacar la información y que sea de calidad, si el autor es conocido, si es información nueva, que no sea desfasada, todo eso los profesores lo tienen en cuenta. (E03, retención exitosa)

Sí. (...) no recuerdo algún día que haya estado sin amanecidas, es muy exigente y más por el tema de ser educadores, siento que con el tema de las prácticas, con las aplicaciones a colegios, con los libros que nos mandan a leer, porque o sea siento que nos dan otra perspectiva de cómo ser educadores acá, nos preparan bastante bien para todo. (E04, retención exitosa)

Los distintos informantes señalan que para lograr los resultados obtenidos se han tenido esforzado mucho, y ello debido a que perciben que su facultad es exigente. Como lo expresa Tinto, que los estudiantes muestren falta de esfuerzo académico es un reflejo de que la facultad, mediante sus acciones, frecuentemente está esperando muy poco de lo que sus estudiantes pueden

hacer y fallan en construir ajustes educativos en los que se requiere que los estudiantes se esfuercen (2012b: 13). Es responsabilidad institucional construir un clima en el que los estudiantes tengan altas expectativas respecto de lo que se espera que ellos alcancen y finalmente tengan éxito.

Yo ingresé muy entusiasmada y con la confianza de que iba a llevar bien los cursos, en realidad porque me gustaba la carrera que había escogido, tenía muchas expectativas, yo me comprometí que iba a rendir bastante en mis cursos (...) El primer ciclo fue un poco difícil, pero de todas maneras sí pude alcanzar lo que me propuse en cierta forma (...) Y luego en el segundo semestre, ahí bajé un poco porque ahí no era solamente el periodo de embarazo, si no era cuidar a mi hijo, ahí en realidad fue que me puso a prueba la vida universitaria (...) Luego de irme acostumbrando, este año felizmente pude terminar el primer semestre con diecisiete, así que considero que siempre y cuando estés contenta con lo que estás estudiando y con lo que piensas llegar a ser, puedes rendir bien y cumplir con las aspiraciones que tienes. (E03, retención exitosa)

El caso E03 es resaltante puesto que no solo hizo el esfuerzo para sacar adelante sus estudios de manera exitosa y a la par un embarazo, es un caso de una joven con expectativas muy bien definidas desde el inicio y que fueron apoyadas y modeladas por la acción institucional al establecer clara y consistentemente lo que se esperaba de su comportamiento. Ello va de la mano con el soporte y la comprensión necesaria de su situación, pero también con proporcionarle una guía clara referida a lo que requiere para que tenga éxito en el programa de estudios. Como señala una autoridad de la facultad, al respecto del establecimiento de una guía clara sobre los estudiantes deben hacer:

En el primer día de clases (...) tenemos un formato de syllabus que es único para todos, donde tienen que estar algunas especificaciones muy claras. Todo lo tenemos muy organizado en cuento a fechas, tiempo, porcentajes, propuestas, productos, ese tipo de cosas. Se pide además que todo profesor debe presentar todo eso el primer día de clases. Y tiene que explicarlo, o sea la primera parte de la sesión tiene que

asegurar que el syllabus no se entrega, sino tiene que ser presentado. Y ahí tenemos unas normas claras. Por ejemplo, lo que es asistencia, lo que tiene que ver con plagios y las sanciones que eso implica (...) lo otro también es que nosotros hacemos (...) al inicio del semestre una actividad de bienvenida que incluye becarios y regulares. Donde nuevamente se dan algunos tipos de pautas. Y se refuerza nuevamente ahí ese tipo de cosas. Ah, además, en el caso de Beca Vocación Maestro, hay una charla, dentro del curso propedéutico también está la presentación de algunos trámites académicos. (E07, autoridad)

Proporcionar a los estudiantes indicaciones claras respecto a lo que se espera que hagan, es una forma clave para establecer expectativas en ellos sobre lo que pueden lograr. De ese modo, se les permite que ajusten su comportamiento a los requerimientos de la vida universitaria y su futura vida profesional:

(...) la expectativa que ellos tenían es ser los mejores maestros del país. Porque estaban en la mejor universidad del país (...) Era un sueño cumplido. Estar sentados en estas carpetas, su sueño era poder concluir satisfactoriamente y no perder la beca, y su miedo también (...) El no poder cumplir con las expectativas que les espera en el nivel de una universidad como esta. (E07, autoridad)

Hemos podido describir la construcción de expectativas de los estudiantes en torno a lo que se espera que ellos logren; las indicaciones claras, consistentes y formalizadas que se les dan al respecto; y el reconocimiento de estas por parte ellos. Si bien el éxito se ve influido directamente por altas expectativas generadas hacia lo que pueden lograr los estudiantes, estos no pueden lograrlo sin el soporte necesario para conseguir alcanzar tales expectativas. En la siguiente sección del capítulo se analiza la importancia del soporte institucional para el éxito en la retención estudiantil.

4.3 El soporte institucional

Como señala Tinto, citando a Sanford (1966) y Erickson (1968):

(...) los entornos de aprendizaje deben tener un balance entre el desafío o expectativas, y el soporte o acompañamiento. Muchas expectativas y/o muy poco soporte pueden generar estrategias que afecten la adaptación, así como ignorar los desafíos que se tienen o dejar la universidad. (2012b: 24, la traducción es nuestra)

Entendemos por soporte institucional el involucramiento de la universidad con los estudiantes para otorgarles apoyo en los ámbitos académicos, sociales y económicos. Para el reporte de los resultados, los hemos dividido en dos. Por un lado, el soporte académico con los siguientes indicadores planteados en la matriz de operacionalización:

- Existencia y utilidad de programas para facilitar la transición del colegio a la universidad.
- Existencia y utilidad de cursos de habilidades básicas para los estudios universitarios.
- Existencia y utilidad de tutorías o asesoramientos académicos para los cursos.

Por el otro lado, el soporte social y económico se abordó desde los siguientes indicadores planteados también en la matriz de variables:

- Existencia y utilidad actividades para los ingresantes sobre la vida académica y social universitaria.
- Existencia e importancia de oficina o persona de contacto en la universidad en caso de problema o emergencia
- Iniciativas de la institución para promover la integración de los estudiantes.

- Facilidades económicas proporcionadas a los estudiantes por parte de la universidad.

I. Soporte académico

El soporte académico es fundamental durante todo el proceso educativo; sin embargo, durante el primer año lo es aún más pues es considerado un periodo crítico (Forbes 2009, Silva 2011, Torres 2012, Fernández y Cardoso 2014, Tinto 2012a) y fundamental puesto que la persistencia y la retención de los estudiantes es sensible a la intervención institucional (Tinto 2012b: 25). Más aun tomando en cuenta los problemas enraizados en el país al respecto de la calidad de la educación básica y la preparación insuficiente para el inicio de la superior¹⁹.

En tal contexto es relevante la existencia de programas que permitan facilitar la transición del colegio a la universidad y desarrollar habilidades básicas para los estudios superiores. Los estudiantes de BVM cuentan con un mes de un curso realizado antes del inicio del primer semestre académico llamado el “Propedéutico”:

En el propedéutico, ellos tienen como áreas de desarrollo personal, lo que es introducción a la vida universitaria, un área de lo que es matemática y redacción e informática. (E07, autoridad)

Según lo señalado por la autoridad entrevistada, los talleres relacionados al desarrollo personal son realizados por un equipo de psicólogos. Luego, los

¹⁹ Para profundizar en el tema, ver informe de OECD: “Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben” https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

temas de introducción a la vida universitaria incluyen una visita guiada por la universidad, la presentación de las autoridades, el uso del sistema de bibliotecas, la presentación del plan de estudios, conocimiento del perfil de las especialidades, los objetivos, las áreas de formación, entre otros. Además, hay cursos de introducción a la matemática, de comprensión lectora y redacción. Señalan que el objetivo es darles elementos claros para que ellos puedan tener una base para el curso de “Matemática” y de “Estrategias para el aprendizaje autónomo” en el primer semestre. Adicionalmente, hay un curso de informática en el que se les enseña a trabajar con los softwares más utilizados por los estudiantes y las plataformas virtuales de la PUCP.

En palabras de los estudiantes:

Sí, si bien el curso propedéutico tuvo utilidad parcial, el curso “Estrategias de aprendizaje” (en el primer ciclo) sirvió mucho especialmente para los temas de redacción. (E01, retención en el promedio)

El propedéutico (...) Donde pudimos conocernos a nosotros. Nos dieron una introducción a la universidad y la dinámica de los estudios (...) A parte, del área de matemática que tuvimos informática que nos sirvió para el uso de Word y Excel que yo no sabía tanto de Excel y me sirvió porque aprendí de PAIDEIA y todos los programas que utilizan en el internet (...) en el área de comunicación nos enseñaron a cómo realizar ensayos que es lo que constantemente presentamos en trabajos escritos en la facultad. (E02, retención al límite)

Sí, en verdad, de insertarnos en la vida universitaria un poco, porque lo que pasa es que muchos, muchos de los becarios eran de la sierra y de la selva, y nunca habían tenido un contacto con la universidad. Y por ende iba a ser muy difícil la inserción si es que ellos hubieran entrado a la universidad sin tener este ciclo. Entonces este ciclo más, por ejemplo, nos ayudó mucho con el tema de matemática, cosas, puntuales como redacción y matemática. (E04, retención exitosa)

Al respecto de la utilidad del propedéutico, las autoridades señalan:

(...) yo creo que ha sido importante porque ahí identificamos ya a los grupos que de alguna manera van a necesitar algún tipo de apoyo. O sea, en primero nos sirve como una especie de conocimiento, de

acercamiento a sus necesidades, no solamente académicas sino también familiares y socioafectivas (...) Sin embargo los déficits en razonamiento, y en comprensión lectora y redacción son muy altos, muy altos. Entonces el grupo que tiene estos déficits bastante pronunciados, generalmente que son de provincia, por lo general, el curso propedéutico obviamente no te va a resolver (...) No te repone, no te repone en toda la escolaridad, no lo logra. También tenemos un, talleres que tienen que ver con la orientación del tiempo y con lo que es el trabajo colaborativo. Pero que vemos que sí es insuficiente, porque de todas maneras una cosa es en el curso propedéutico que es mucho más suelto, y otra cosa es cuando ya tienen que organizar su tiempo con la exigencia académica (...) sí se requiere un refuerzo muy fuerte. (E07, autoridad)

(...) siempre nos queda la sensación (...) es cierto que ha habido recién dos experiencias de que el curso les provee de algunas herramientas (...) Pero cuando llegan con nosotros al curso este de inicio de investigación en el cual tienen que enfrentarse a una lectura académica por ejemplo, empiezan las dificultades con que: "No comprendo, no comprendo, no comprendo", entonces tenemos que llevar adelante muchos recursos para poder releer las lecturas con ellos y tener, tanto que siempre el primer control salen todos desaprobados. (E09, profesora)

El propedéutico tiene el objetivo de hacer un breve proceso de inserción o inducción a la vida universitaria, durante finales de febrero e inicios de marzo. A pesar que algunos de los estudiantes afirman que es útil para iniciar sus estudios universitarios y tratar de equilibrar algunos de los problemas académicos, otros apuntan a la utilidad parcial de esos cursos para el inicio de la educación superior. Esto también lo anota una de las autoridades señala que tal curso sirve para identificar dificultades académicas en los becarios y el apoyo que durante el ciclo van a necesitar, pero que es insuficiente para su primer ciclo en la Facultad de Educación. Otra autoridad afirma que si bien el curso les facilita ciertas herramientas, los becarios llegan al inicio de clases con grandes dificultades académicas en los temas en lectura y redacción.

Luego, un tema crítico para los ingresantes por la BVM 2015 fue la ausencia de un sistema de tutorías. A pesar de lo que se planificó en el diseño

de la beca como hemos hecho referencia al inicio del capítulo, en 2015 no se contó con uno. Si bien las profesoras brindaron asesorías académicas en los cursos y se ofreció un sistema tutorías organizado por el Centro Federado de Educación y realizado por estudiantes o pares de ciclos mayores, el esfuerzo fue insuficiente. Los siguientes testimonios nos muestran la percepción de los becarios al respecto:

(...) el centro federado estaba haciendo tutorías para alumnos que tenían problema en algún determinado curso. Y se dio por todo el año con algunos resultados positivos, y otros con, que sienten que no sirvió de nada. (E02, retención al límite)

(..) En realidad yo no tuve, pero se que en la Facultad de Educación, en el Centro Federado hizo un acompañamiento a los chicos que se inscribían (...) no lo solicité porque en realidad, en el primer semestre yo estuve en periodo de embarazo y fue medio pesado (...) Pude cumplir los objetivos que tuve, pero las asesorías considero que me hubieran ayudado, lo que yo hacía era conversar con algunas chicas que tenían estas asesorías, y ellas me decían qué habían hecho, qué les habían aconsejado ¿no? donde podía encontrar información, a qué administrativo podía buscar, cosas así (...) (E03, retención exitosa)

No (hubo tutorías), recién este año (2016) (...) recién cuando se dieron cuenta que había muchos ingresantes y que muchos (...) muchos chicos se retiraron por ese mismo motivo, se creó un programa de tutoría. (...) Durante el primer ciclo sí, sí (hubiera sido necesario). Con un curso de estrategias para el aprendizaje, nos fue muy quizás chocante, porque no había tenido la experiencia de hacer ensayos tan grandes, entonces, y académicos. Porque yo hablaba como escribía, entonces fue, ese sí lo hubiera necesitado en el primero. (E04, retención exitosa)

Sí. Por ejemplo (...) por parte de la misma facultad no hubo tutoría de los profesores, sino hubo tutorías del Centro Federado, el Centro Federado apoyó mucho (...) sí me ayudó, me ayudaba. O a veces le contaba algunos problemas y ella me daba algunos consejos para sobrellevar eso (...) Pero no se difundió mucho, sino era que tú tenías que averiguar por tus propios medios qué había." (E05, retención en el promedio)

(...) en el primer ciclo había una intención de apoyar a nivel del Centro Federado. Pero a nivel docentes, no (...) Creo que sí, sí era necesario (...) porque el hecho de cambiarte, las necesidades son otras, entonces, como que, la orientación de los docentes era necesaria para tomar

mejores decisiones, porque a veces cuando te dan una rúbrica para cumplir, a veces no sabes. (E08, retención en el promedio)

Uno de ellos apunta que las tutorías realizadas por los pares tuvieron tanto resultados positivos, empero otros que no tuvo impacto alguno. Los entrevistados acudieron en su mayoría a las tutorías del Centro Federado o tuvieron el apoyo de pares en algunos temas, pero consideran para enfrentar los problemas académicos hubiera sido de mayor utilidad la asesoría de profesores o de profesionales en el tema. En un caso, se buscó ayuda en los talleres ofrecidos por el psicopedagógico PUCP.

II. Soporte social y económico

La retención estudiantil también se relaciona con dinámicas sociales tanto externas como internas al campus, en especial aquellas que influyen en el sentido de pertenencia de la comunidad universitaria. Esto es especialmente relevante en el primer año cuando los estudiantes tienen que hacer ajustes en sus relaciones sociales y formar nuevas (Tinto 2012b: 27). Los becarios de la BVM atraviesan una fuerte modificación en el entorno social, tanto por las nuevas relaciones que van formando como por el medio y los retos académicos que se les presentan. Es importante, en tal contexto, indagar si los becarios se sienten o no apoyados por la institución que los recibe. Frente tal pregunta, los entrevistados señalaron:

Sí, porque nuestros profesores están constantemente ahí para comunicarle cualquier duda, para apoyarnos también y es tan pequeña la facultad que no hay muchos problemas de comunicación, entonces las dudas se responden inmediatamente (...) (E02, retención al límite)

Si (...) en mi caso, fue mucho el apoyo que me dieron los profesores, el Centro Federado también, y en cuanto a los administrativos, las que

atienden, las recepcionistas (...) como te vuelvo a mencionar la secretaria académica. (E03, retención exitosa)

(...) me siento apoyada quizás en los problemas que he tenido, por ejemplo, a ver cómo te explico, en temas académicos y en temas personales, he podido contar con, siempre me voy a referir a Aurea porque desde que comenzamos ella siempre ha estado ahí, entonces por ejemplo en temas académicos, si teníamos problemas con la beca, nosotros trabajamos con delegados, entonces yo soy una delegada de ellos, de los becarios 2015. Entonces con ella contábamos, si había un problema ella misma iba con la gestora a hablarle, y era un nexo entre PRONABEC y nosotros. Además, a veces en temas personales, puedo decirle a Aurea, “¿puedo conversar contigo un ratito por favor?” Y hablamos y es como una mamá aconsejándome. (E04, retención exitosa)

Creo que sí, mmm, a nivel académico nos contribuyen, a nivel tanto personal no tanto, no hay una, solamente relación docente dicta clases y nada más, no hay mucha interacción entre ellos, claro, también es necesario por el hecho de la jerarquía que debe haber, para que no haya malos entendidos (...) Pero sería interesante de que de repente haya un poco más de relación, no solo docente. Sería interesante. (E08, retención en el promedio)

“La tutoría es especialmente importante para estudiantes de bajos recursos, estudiantes de primera generación en la universidad, así como ingresantes con una preparación insuficiente” (Crisp and Cruz 2009; Salinitri 2005, citados por Tinto 2012b:28, la traducción es nuestra). A pesar que no hubo un sistema de tutoría para los ingresantes en 2015 por la BVM, la secretaria académica cumplió un rol fundamental como persona de contacto a la cual podían acudir en caso de consultas, emergencias, problemas personales, académicos o de cualquier índole.

(...) nuestra secretaria académica es ha sido una persona que ha tenido mucho contacto con nosotros en el ciclo propedéutico y en los primeros ciclos, primero y segundo ciclo. Siempre recurrimos a ella por cualquier duda, habla mente nos respondía e incluso nos daba más opciones para considerar. (E02, retención al límite)

La secretaria académica hacía esta función de ser como la persona de contacto de referencia para ustedes en la facultad (...) la secretaria académica es la persona con la que tuvimos una relación desde el primer día que entramos a la universidad, desde febrero y que hasta

ahora (...) siempre está al pendiente de cómo avancemos. Y sí, a ella siempre le he consultado, sobre todo, cuando tenía algunas faltas, cómo podría presentar alguna carta, para que me reprogramen exámenes o alguna actividad (...) fue de importancia porque yo falté dos semanas, más o menos sería en setiembre, creo que justo cuando estaba en parciales, que fue el momento en el que di a luz ¿no? entonces, ella sí estuvo muy abierta a recibir mis consultas y a ayudarme. (E03, retención exitosa)

Sí, Aurea Bolaños (...) ella es secretaria académica de la facultad. Siempre, desde que comenzamos, desde nuestro primer contacto con la universidad ella ha estado con nosotros en cada paso que damos, el más mínimo problema ella está ahí, incondicional (...) Y en verdad eso es bastante, el poder confiar en alguien, poder contar tus problemas personales, creo que es, que no se encuentra así nomás (...) siento que ella tiene todas las intenciones de poder ser nuestra amiga y de poder hacer lo que ella dice pero no se da abasto, muchas personas. Además, yo creo que ella terminaría muy cargada... O sea, sí (está cargada), para, con tan solo el tema de la matrícula, o sea de tantos chicos (...) Aurea está con mil cosas, está cabezona por tantas cosas, este, o sea con solo el tema de la matrícula está así, imagínate con los temas personales (...) El servicio psicopedagógico no se da abasto tampoco. Tampoco es tan tan visible (...) Algo que sí tiene que serlo (...) Además no hay mucha confianza. Quizás con una o con dos personas, pero no hay una conexión (...) o no se dan abasto. (E04, retención exitosa)

Bueno, la secretaria académica de la facultad por lo menos cada vez que yo he tenido situaciones personales o académicas, la secretaria académica me ha apoyado porque bueno, si bien el primer ciclo (...) Por ciclos, el primer año yo jale un curso por ciclo, jale un curso en primer ciclo y un curso en segundo ciclo, como que allí fue donde ya...desde el inicio ella monitoreaba a todos los estudiantes, monitoreaba a cada uno y va viendo cómo van pero cuando jale por segunda vez, un segundo curso en ciclo ya me llamo, me dijo "¿Qué estaba pasando?" y que tenía miedo que en tercer ciclo jale un tercer curso y que eso sea así. Allí fue que ya tuve que comentar unos problemas personales y eso y ella iba a estar viendo cómo voy y todo eso. (E06, retención al límite)

Sí, hubo la presencia de la secretaria académica, Aurea Bolaños, ella como que de cierta manera nos compensaba, nos trataba de ayudar siempre, gracias a Dios hemos contado con el apoyo incondicional de ella. Nos ha apoyado de manera, incluso hasta personal, porque a muchos chicos los ha apoyado personalmente, y de manera grupal. Entonces gracias a ella de repente se ha solucionado problemas... desde el primer ciclo, siempre se ha contado con el apoyo de ella, de esta persona (...) Sí, Aurea ha sido como nuestro ángel, se podría decir, de nuestra beca, porque hemos contado con el apoyo bastante de ella. (E08, retención en el promedio)

El rol de la secretaria académica es fundamental. Como soporte académico, emocional, de tutora, de consejera, se menciona "como rol de

mamá”, resulta ser “como un ángel” y permite un acompañamiento o soporte necesario para los becarios en su desenvolvimiento socioemocional y académico. A diferencia de otros becarios de la universidad, como los de Beca 18 o de otras Becas PUCP, los estudiantes de BVM no recurren al apoyo psicopedagógico de la Oficina de Becas o del Servicio Psicopedagógico, como lo detalla Román en su análisis de los soportes externos en el proceso de permanencia de los becarios de Beca 18 en la PUCP (2016: 84). Como señala una de las becarias, el servicio no tiene los recursos humanos suficientes para atenderlos o no hay alguna conexión con las personas que lo proporcionan. Lo que sí han logrado forjar con la secretaria académica de la facultad.

Adicionalmente al soporte o apoyo psicopedagógico y emocional que reciben los estudiantes, el soporte social también se logra mediante la interacción con los pares tanto dentro como fuera de la clase. Al respecto, resultan fundamentales las iniciativas universidad para promover la integración de los estudiantes:

No. O sea, al principio lo hizo con todos los becarios del 2015. Pero igual, la verdad, después de eso no (...) Sí, sí (hubiera sido necesario) porque aún sigue existiendo como una marcada diferencia entre diferentes códigos (...) Y eso, eso quizás puede tensar un poco la relación que se tiene, la dinámica que se tiene. Con algunas personas no, pero sí con otras personas ponte el código 2012, 11 (...) se siente marcada la diferencia. (E04, retención exitosa)

*El único que fue la bienvenida, la bienvenida en general de toda la universidad, y otro la bienvenida que nos dieron los del Centro Federado. Y nada más conocí a los que ingresamos, mayormente becados (...) **yo conozco mayormente becados, no conozco a otros chicos. No me hablo mucho con otros chicos, o sea son, que no pertenecen a la beca (...)** Sí conozco, pero (...) no, **no establezco mucho contacto, siento que hay una, como una diferencia entre los que sí poseen beca en la facultad y otros que no.** (E05, retención en el promedio, el énfasis es nuestro)*

En educación (...) la facultad, no (...) sé que la facultad organizaba eventos eso y quien realizaba las actividades de integración era el CF (...) los mismos estudiantes de ciclos superiores quienes mucho me acuerdo que en nuestro caso eran las cachimbadas, una pequeña reunión con juegos inflables fue un momento de integración todo eso y después de eso como que mi código (...) después ya no hubo más integraciones, ya después venían todas clases y ya iba habiendo un poco más de separación por el tema de que se formaban los grupos inter código para hacer los trabajos o bueno amistad, todo eso. (E06, retención al límite)

En el primer semestre (...) el Centro Federado, programaba actividades como la bienvenida de cachimbo y todo ello, entonces este, lo cual no asistían muchos, incluso yo no asistí las tres temporadas que habían hecho, solamente la final porque eran que tenían que avanzar trabajos, los cuales eran un poco más complejos a diferencia de, por el hecho del inicio, entonces tenías que llevar más tiempo. Entre facultades, o sea, entre salones no había mucho (integración, conocerse entre compañeros), más que nada era nuestro código (...) Hubo una jornada con juegos y luego el Centro Federado organizó una cachimbada. (E10, retención exitosa)

Se realizaron actividades de integración para los ingresantes en 2015 coorganizadas por la facultad y el Centro Federado de Educación. Sin embargo, la participación de los estudiantes en ellas y su utilidad como para integrar a los pares es limitada puesto que algunos estudiantes ponen sus responsabilidades académicas por delante. Además, algunos presienten que es la única actividad de ese tipo y que su efectividad es baja para tal objetivo. Algunos anotan las claras diferencias entre los ingresantes de acuerdo al código de ingreso y otros apuntan a que las relaciones entabladas son básicamente con becarios. Volveremos a este tema y hondaremos en el mismo en la sección acerca de la integración, donde se resaltarán la importancia de ésta para el éxito de la retención estudiantil.

Por el lado de los temas económicos, se debe considerar que los jóvenes son becados por una institución externa a la universidad y estatal. Para postular, ser considerado beneficiario y luego tener la condición de becario, los

jóvenes atraviesan procesos muy largos, con altos costos, con muchas dudas e incertidumbre tanto respecto a la certeza de los beneficios del programa como por la continuidad de lo que la beca les provee, esto se ha estudiado a partir de la experiencia de Beca 18 (Aramburú 2015, Cotler 2016, Román 2016). Lo cual también se hace evidente en el caso en cuestión, donde el apoyo de la institución universitaria y específicamente de su facultad estuvo presente:

Sentí que la universidad nos apoyaba (...) porque, por ejemplo, el primer mes, la beca no pagó, nos subvencionan y no nos dieron ni diez céntimos en enero, febrero, marzo, abril, cuatro meses sin dinero y había muchos de mis compañeros que tenían que pagar el alquiler de su habitación, pasajes, comida, útiles y no tenían nada y el Estado no daba el dinero y lo que hizo la facultad fue gestionó para que nos dieran almuerzos gratuitos enero, febrero, marzo, abril a todos los becarios. (E10, retención exitosa)

Claro, sí (han tenido dificultades económicas) (...) por ejemplo, hemos tenido casos en que la subvención ha llegado muy tarde, dos meses después, no tenían cómo mantenerse. Entonces nosotros hemos apoyado con los alimentos, almuerzos para los chicos (...) Ya a nivel personal, yo a algunos casos con pasajes, o el pago de la pensión, del cuarto. Y los chicos luego apenas reciben la subvención me la devuelven.” (E07, autoridad)

Sí, ha habido una preocupación (por los temas económicos) pero creo que Facultad, como tomó algunas medidas (...) El 2015 los cogió todo de pronto de improviso, entonces eran jóvenes que decían que venían sin comer, entonces, claro se hacían como colectas para poder subvencionar almuerzos. (E08, autoridad)

4.4 Prácticas evaluativas y de retroalimentación

Un estudiante tendrá éxito si su centro de estudios evalúa su desempeño y le provee constantemente sugerencias de manera que permite que tanto ellos como los profesores y autoridades promuevan el éxito académico estudiantil. Tiene fundamental importancia durante el periodo de adaptación, el primer año, y debe darse siempre en clases. De ese modo, es importante valorar la acción

institucional PUCP también en función a sus prácticas para evaluar y brindar recomendaciones a los estudiantes, en referencia a su desempeño.

En primer lugar, debemos tomar en cuenta la realización de evaluaciones de ingreso para medir sus habilidades de aprendizaje. En ello tienen fundamental relevancia el manejo de la lectura, redacción y matemáticas. A partir de una evaluación del nivel de preparación de los estudiantes, se les puede asignar los cursos apropiados en los cuales se les debe matricular e identificar a quienes requieren soporte académico (Tinto 2012b: 55). En la PUCP, los exámenes de admisión tienen como primer objetivo asegurar que los ingresantes tengan los conocimientos necesarios para poder comenzar los estudios superiores. Para ello se evalúan las 3 competencias básicas: lectura, redacción y matemáticas²⁰. No obstante el examen de BVM fue ad hoc, este buscó medir las mismas competencias. Una autoridad señala:

(...) Entonces si bien encontramos algunas deficiencias en el primer contacto (...) y la primera prueba de entrada que tomamos a nivel de lectura y revisamos también los puntajes que habían obtenido en el examen de admisión encontramos que era un grupo que tenía cierta disposición con el cual podríamos trabajar. (E09, autoridad)

Coincidentemente, una tercera parte de los nueve entrevistados señalaron que tuvieron algún tipo de prueba de entrada, la cual fue en el curso “Estrategias de Aprendizaje Autónomo”, curso que dicta la entrevistada E09. Sin embargo, una respuesta de la mayoría de entrevistados fue que no identificaron que se les hicieran algún tipo de evaluación de entrada, o que si se hizo no se les informó sobre ella, o no se les dio a conocer tales resultados. Cabe resaltar que, como señala la entrevistada E09, los puntajes del examen

²⁰ Para más información ver: <http://zonaescolar.pucp.edu.pe/admision/>

de admisión son tomados en cuenta y revisados, pero no hay pistas de que estos sirvan para tomar decisiones sobre los cursos apropiados para matricularlos o el soporte académico que requieren los ingresantes.

Seguidamente, un punto fundamental es la realización evaluaciones en clase y el establecimiento de un sistema de retroalimentación. Para reportar la perspectiva de nuestros informantes al respecto, se ha realizado el siguiente cuadro:

Entrevistado	Tipo de retención	¿Se realizaban evaluaciones en clase durante tu primer año?	¿Se estableció un sistema de retroalimentación en tus cursos del primer año?
E01	Promedio	Sí	En algunos sí en otros no.
E02	Límite	Sí	Sí, en algunos cursos sí, en otros no
E03	Exitosa	Sí	En la mayoría de los cursos, no puedo decir que en todos
E04	Exitosa	Sí	Sí, siempre.
E05	Promedio	Sí	Dependía del profesor.
E06	Límite	Sí	Sí
E08	Promedio	Sí	Sí, pero no en todos los cursos.
E10	Exitosa	Sí	En casi todos los cursos durante el primer año
E11	Deserción	Sí	Sí

Fuente: Entrevistas realizadas con becarios. Elaboración propia.

Un primer punto a resaltar es que los estudiantes identificaron un sistema de evaluaciones en cada uno los cursos que llevaron durante su primer año. Sin embargo, en el detalle de las entrevistas encontramos dos testimonios que nos alertan al respecto:

Se realizaban evaluaciones, pero eran evaluaciones que no median lo que se aprendía, los resultados, sino que eran evaluaciones de proceso.” (E01, retención en el promedio)

Sí, pero son distintas. En algunos casos por ejemplo (...) la mayoría son exposiciones, otros son controles, otros son entregas de informes, otros son preparar una sesión, establecer una programación de clase, no sé, preparar instrumentos (...) mi progreso. Es un tipo de evaluación de proceso (...) no tanto de resultados sino saber si estamos avanzando

(...) De resultados (...) yo creo que más que resultados ve mi facultad el proceso y (...) o sea, y lo junta, no creo que, no evalúa tanto los resultados.” (E05, retención en el promedio)

Es relevante pues dos informantes no identifican que el sistema de evaluaciones de su especialidad les permita conocer si están logrando los resultados esperados, más bien que son evaluaciones de proceso o de las actividades del curso. Luego, es destacable que para los estudiantes no está claro el establecimiento de un sistema de retroalimentación en sus cursos de primer año. Destacaba que solo 3 de los 9 afirman que sí hay tal sistema, en cambio seis de ellos indican que tal procedimiento se da en algunos cursos y en otros no, otros que en casi todos o la mayoría de los cursos y otros que dependían del profesor.

Sí, en algunos cursos sí, en otros no (hay un sistema de retroalimentación). Y en los que sí había era de diferentes maneras según el profesor (...) En algunos sí (servía la retroalimentación) y en otros no. La verdad es que en los primeros ciclos, tuve un curso de filosofía que no sentía tanta (...) una retroalimentación personalizada. (E02, retención al límite)

Cuando exponía, cuando presentaba trabajos de manera oral, nos recomiendan qué falta en algunos casos, precisiones, o si no fue muy bien, o incluso bueno (...) Lo que sí he observado es que cuando el trabajo en sí no está bien, hemos hecho cualquier cosa, más que todo en grupales, la profesora dice está bien y nada más. (E06, retención al límite)

Sí, pero no en todos los cursos (...) Daban unas posibles respuestas, de cómo pudieron haber respondido, cuál habría sido lo más pertinente, entonces más que nada básicamente eso (...) Creo que sí, sí debió haber sido necesario (que se realicen). (E08, retención el promedio)

Bueno, eso depende mucho de los cursos. Eso depende mucho de la dinámica también de los profesores y de la actividad que tú tengas que retroalimentar... Todos los alumnos presentan avances de sus trabajos y tienes la cita con el profesor para que uno presente su avance, y en esa presentación tú le vas haciendo la retroalimentación de lo que va haciendo para garantizar el producto final (...) Lo que sí nosotros procuramos es que todos los trabajos tengan criterios de evaluación o rúbricas de evaluación antes de ser evaluados, calificados. Entonces el alumno sabe cuáles son muy criterios por los cuales yo evalúo el trabajo (...) Eso no es tan sencillo

hacerlo con los profesores que vienen de otras unidades. Ya nosotros sí es una práctica, y los alumnos de alguna manera también lo exigen. (E07, autoridad)

Como señala Tinto, las evaluaciones y retroalimentaciones “pueden ser útiles y, de varias formas, afectar indirectamente la retención estudiantil, la forma más efectiva de evaluar es el desempeño de los estudiantes durante las clases (...) el resultado será que reconozcan en qué deben esforzarse” (2012b: 63, la traducción es nuestra). Es particularmente resaltante que los estudiantes que no identifican un sistema de retroalimentación en sus cursos sean los que estén en retención al límite y retención en el promedio, como lo muestran los testimonios.

Por último, un sistema de alerta de temprana en la facultad es una de las formas de utilizar la evaluación para ayudar a los estudiantes con problemas académicos. Tinto señala que para ser efectivas deben ponerse en marcha lo más cerca posible al inicio del semestre académico pues si las dificultades iniciales son desatendidas, las intervenciones posteriores serán tardías. Son trascendentales en cursos que les brindan a los estudiantes habilidades académicas (2012b: 69). Los siguientes casos nos ilustran al respecto.

En el escenario de retención exitosa:

(...) tuve algunas dificultades en el primer ciclo, en Historia del Siglo XX, que como eran varias lecturas y un profesor y un jefe de práctica, había como que tal vez, no podría asegurarlo, pero, una falta de coordinación algo así. En otro de Literatura, sucedía algo similar (...) pero en este caso se le hizo llegar esto al profesor y (...) Si, como era un grupo de alumnos que también sentía estos problemas, se le hizo saber (al profesor) (...) (E03, retención exitosa)

En el escenario de retención al límite:

En primer ciclo fueron los dos (cursos en los que tuve dificultades), introducción a la literatura e introducción a la filosofía (...) La facultad, creo no (ayudó a resolver los problemas) porque no se les había comentado a ellos. Seguro, lo habrán comentado en las reuniones, pero no, es que preguntaban directamente, "Oye mira que pasa esto, vamos a ayudarte", no. (E02, retención al límite)

Lo que pasa es que ese curso es de letras (...) la gente de mi código tenía miedo. "No hay que decirle nada". (...) al final, casi ya la penúltima clase el profesor nos dijo "recién me entero que son becas, si me hubiera enterado que eran becados los hubiera los hubiera podido ayudar" (...) o sea como no teníamos en claro como era el sistema de evaluación en letras, que en letras es parcial, final, un par de PC y ya, allí queda el curso. (E06, retención al límite)

En el escenario de retención al límite:

Cuando lo llevé al inicio pensé que ya estaba perdida porque no lo entendía. Yo creo que la profesora pensó que no importaba el curso pero en realidad era a mí a la que le daba un poco de miedo decir algo y que estuviera mal (...) la profesora recién se dio cuenta de que yo era así pero al final del curso y me trató de ayuda (...) y volvía a explicar despacio pero yo ya estaba perdida porque ya tenía notas bajas y para el final necesitaba alta nota. (E01, retención en el promedio)

En el escenario deserción:

(...) (recibí ayuda del profesor) en un momento que estaba en la mitad (del semestre). (E11, deserción)

Estos cinco testimonios de informantes, con distintos resultados en sus procesos de retención, nos indican que no existe un sistema de alerta temprana en la Facultad de Educación PUCP. Sus casos evidencian la presencia de problemas académicos y que las evaluaciones del curso no tenían la utilidad de ser la base del sistema de apoyo académico que los jóvenes requerían para obtener los resultados deseados durante sus primeros ciclos.

Luego, "(...) la utilización de estas evaluaciones trae la pregunta de cómo el aula y otros lugares de aprendizaje pueden cambiar para aumentar la

probabilidad de que los estudiantes puedan tener éxito en clases y terminar la universidad” (Tinto 2012b:63). Vemos ciertamente que tal sistema de alerta temprana no existió; sin embargo, la diversidad de escenarios nos permite también matizar las particularidades en los casos que llevaron a tales los resultados académicos.

Solo en el testimonio de retención exitosa se muestra que los problemas académicos que tenían se hicieron de conocimiento del docente y que estuvieron a tiempo para solucionarlos. Vemos a diferencia de ello que los estudiantes de retención en el promedio esperaban recibir ayuda, pero no la buscaban en los docentes por temor o vergüenza. Los casos de retención al límite y deserción muestran que el no haber recibido ayuda temprana, no haberla buscado y haber trato de sacar adelante la situación tardíamente trajo como resultado desaprobar el curso.

4.5 Integración o compromiso:

La cuarta condición para el éxito en la retención de estudiantes es la integración o compromiso. Lo cual hace referencia a la capacidad de la institución universitaria para generar una fuerte vinculación entre el alumno y su entorno, espacialmente con su facultad y sus compañeros de estudio. En palabras de Tinto:

Mientras más académica y socialmente comprometidos están los estudiantes con su facultad, el personal y sus pares, tienen más probabilidades de tener éxito en la universidad. Tal compromiso los lleva no solo a tener lazos sociales y el soporte socioemocional que proveen, sino también más integración en las actividades educativas y el aprendizaje que estas producen. (2012b: 7, la traducción es nuestra)

En las entrevistas realizadas a los becarios se indagó respecto del modo en que se dan sus relaciones sociales y académicas. Para ello abordamos el tema desde algunas variables para caracterizar la cuarta condición para el éxito estudiantil. A continuación, siguiendo la propuesta de Tinto (2012b), las hemos categorizado en tres, dentro de cada categoría reportaremos los resultados obtenidos por de los estudiantes de BVM en la PUCP:

A) El sentido de pertenencia:

No es sencillamente que el nivel de compromiso o integración afectan la retención estudiantil, es la manera en que estas llevan a formas sociales y académicas y resultan en un sentido de pertenencia (Schollossberg 1989; Tucker 1999; Harris 2006, citados por Tinto 2012b:66). Una primera pista para indagar en ello es si los estudiantes se sienten integrados a su institución, si es relevante para ellos, y las razones de esto. Tres testimonios nos dan luces al respecto de cómo se da tal proceso:

Durante el primer ciclo no (me sentí integrada) pero en el segundo ciclo más. Gracias a los trabajos que nos dejaban por ejemplo en el curso de música nos mandaron a que vayamos a conciertos y ahí conocí a algunas compañeras que hasta ahora son mis amigas, y bueno íbamos a conciertos, después a almorzar, y socializamos bastante. Eso sirvió bastante para los cursos también (...) porque hacer un trabajo también significa compartir tiempo para hacer el drive, por ejemplo, o ir a imprimir. (E01, retención en el promedio)

Sí, a mi facultad definitivamente (...) En verdad con la universidad quizás sentía que muchas veces nos discriminaban por ser Facultad de Educación (...) Entonces cuando tú dices de educación, “ah, como que llevas cursos súper fáciles, (...) Entonces eso sí, “y de los cursos, ah, ¿qué llevas? ¿Tijeritas 1? (...) ¿qué vas a enseñar a cantar a tu niño?” (...) Al fin y al cabo te molesta (...) En alguna manera sí (tiene un desprestigio) (...) por ejemplo facultad de ingeniería, son chicos, “¿qué sí?, pero tú no haces nada”. Entonces son cosas así que sí se van marcando un poco y que sí sentí en el primer año de facultad en la universidad. Me daba vergüenza un poco (...) una vez me preguntaron

qué estudias y dije hasta “arquitectura”. Entonces, porque sí me dio vergüenza. (E04, retención exitosa)

(...) también hubo un problema en un curso, y fue muy feo (...) Una cosa negativa, cosas negativas acerca de los becados. Y yo me sentí mal, entonces encima dañaban a las personas, o sea dañaban la imagen de las personas, decían esta persona es “así, así, así, así”, y la profesora no tuvo, por decir, el criterio de, de poner en duda lo que le decían, sino que lo asumía (...) No, la profesora se reunía con otras personas, con otros compañeros míos, conversaban y le decían “son así, son asá”, entonces la profesora, la forma de tratar después de esas reuniones que tenía con esas personas, era otra. Era diferente (...) Por ejemplo, me empezó como a observar más (...) como que se empezó a agarrar con una de mis compañeras, y conmigo también (...) Empezó a mirarnos mal a todos los becados. Y eso el 1er ciclo, yo también le conté a la psicóloga, porque fue horrible. Y ahí yo me sentí muy mal. Ese es uno de los (...) un problema que pasó y ya (...) después decidí yo no tomarle tanta atención porque vi que la profesora se agarró más con otras compañeras, como que las trataba mal, entonces yo intervine un poco y la profesora se la agarró conmigo también. Sí, todos (los becarios) han sentido lo mismo. (E05, retención en el promedio)

Frente a la pregunta referida a la sensación y la importancia de la integración casi todos los jóvenes entrevistados indicaron que sí lo sentían o que durante el primer año lograron integrarse a su institución, y que sí era relevante para ellos. Es necesario hacer puntualizaciones a partir de los tres testimonios de dos escenarios distintos. Primero, durante periodo crítico del primer año puede haber diferencias en cómo se da la integración de acuerdo al ciclo. El primero puede ser más difícil lograr la integración, pero en el segundo se pueden consolidar los lazos y las actividades que se propongan en clases pueden ser fundamentales para ello, como lo muestra el entrevistado de retención en el promedio.

A pesar de que los jóvenes pueden sentir integrados a facultad, eso no significa que automáticamente lo estén a la universidad. Situaciones como la del caso de retención exitosa nos ponen frente a los prejuicios y la

discriminación como problemáticas de nuestra sociedad y que permean las relaciones dentro de la universidad más “prestigiosa, plural y diversa” del país. Si bien el caso E04 es un ejemplo que frente tal adversidad se puede salir adelante, hay muchos que no y en los que tal experiencia no es reportada por el dolor que conlleva. Como señala Villacorta:

(...) la universidad se convierte en un lugar complejo que genera confusiones y ambivalencias en los estudiantes, ya que por un lado representa un espacio de ejercicio de la violencia simbólica, pero por el otro es un lugar donde adquirirán el estatus académico para acceder a oportunidades que tanto anhelan. (2012: 176)

En esa misma línea, el caso E05, de retención en el promedio, nos alerta respecto a las posibles situaciones de tensión dentro de la misma Facultad de Educación. El identificarse becarios no es siempre agradable y motivo de orgullo, como su testimonio lo demuestra conlleva también prejuicios, discriminación y experiencias dolorosas que los becarios sienten en su experiencia universitaria. Ya no es solo la discriminación por estudiar una carrera desprestigiada sino también por la forma en que ha logrado acceder a los estudios superiores.

El trasfondo de la situación antes expresada puede encontrarse en que son jóvenes, en su mayoría, de familias de escasos recursos económicos y con un menor capital cultural. Se trata de estudiantes procedentes de provincias y de los distritos de menor nivel socioeconómico de Lima.

Como señala De la Cadena, “las prácticas discriminatorias provienen igualmente de estudiantes que desean marcar diferencias y establecer jerarquías para ser percibidos como menos indios” (2004, citado por Villacorta 2012:176). Tal situación puede conllevar a que el sentido pertenencia de los

becarios a su institución disminuya, trayendo como consecuencia posibles situaciones de desintegración social y académica.

En palabras de Bourdieu y Passeron:

(...) Los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de "mortalidad educativa" puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales (...) se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social (...)
(2003: 22)

Desde la propuesta de los autores, es insuficiente explicar los diferentes resultados en el ámbito educativo de acuerdo a la clase social a partir del acceso a mayor cantidad de capital económico. Las diferencias culturales, relacionadas a las posiciones en la estratificación social, toman importancia por los hábitos y habilidades tanto incorporadas como adquiridas. En el encuentro de clases sociales en la educación superior no solo hacen visibles tales diferencias, sino que se dan encuentros y desencuentros a partir de los habitus y las posiciones relacionadas que ocupan en ese campo. Las condiciones de desigualdad se ven reforzadas y profundizadas en dichas situaciones.

No obstante, como se señala Cuenca, debe tomarse en consideración la heterogeneidad de las experiencias de movilidad e inclusión social. Ciertas trayectorias de movilidad social ascendente se ven marcadas por frustraciones, experiencias problemáticas y desencuentros (2012: 108-111). Si bien la educación, y en particular la superior, es importante medio para la inclusión social esto no es un proceso automático. Tales experiencias coexisten vivencias de discriminación, prejuicios y desilusiones.

En adición, es importante indagar acerca de las relaciones con autoridades, profesores y pares. Comencemos con los dos primeros:

Sí, con Aurea le tenemos bastante confianza (...) Ella tomó la iniciativa de crear un grupo de becarios y ahí nos informa cualquier cosa o también nos manda motivaciones, cualquier cosa que nos acerquemos a su oficina y ella siempre está dispuesta, estoy disponible a tal hora o vengan inmediatamente. Por eso las autoridades de mi facultad, más apoyo he sentido a ella. (E01, retención en el promedio.)

Excelente (...) Porque hay un interés claro por los docentes de que tu aprendas y que tú ahí mismo descubras tu vocación y que cosa es lo que quieres (...) La facultad misma también porque debido a que la secretaria académica nos apoyó primero, entonces, el contacto con la facultad fue más sencillo y es más directo sin tantos trámites. (E02, retención al límite.)

Sí, es muy, como le digo, es una relación horizontal, donde puedes tener confianza con las autoridades, el Departamento de Educación.” (E03, retención exitosa.)

“(...) yo considero que muy buenas, por ejemplo, la decana me ha enseñado dos cursos. Entonces gracias a eso tengo mucha confianza con ella. Y al final, al principio obviamente uno tiene temor, por el mismo nombre, la decana. Pero cuando tú empiezas a hablar con ella entras en mucha confianza, hasta siento que algunas veces es nuestra mamá cuando nos aconseja. (E04, retención exitosa)

También, o sea, creo que como eran medio paternas, porque sabían que éramos de provincia eran como “¿estás bien? ¿Qué tal tu día? ¿Cómo les va?” (E10, retención exitosa)

*(...) había cursos donde te preguntaban, o sea si eras o no becado (...) **se siente incómodo, es como que te pongan un letrerito que tú eres becado (...) a mí no me parece, porque creo que nosotros merecemos, más allá de ser o no becados, merecemos el mismo trato, y que no nos miren así, “el becado, el becado”.** (...) eso también puede generar disconformidad con los otros grupos de nuestros compañeros, porque puede ser que nos generen un rechazo o también nos puede generar un favoritismo, entonces sería lo ideal de que los docentes no mencionen que son becados (...) O sea no, no fue de todos, fue de una docente. La que decía “no, pero cómo, cómo, cómo, no concibes eso”, te puedes confundir porque estás recién aprendiendo y es una nueva etapa de tu vida, y de repente para mí ha sido fácil adaptarme, pero no ha sido igual con todos (...) Cuando tú te confundías, o sea te enterraban. No es posible, ¿no? (...) más que nada fue mi primer ciclo donde, o sea había presencia de que eres becado y no (...) Incluso te decían que levanten la mano para decir si eres o no becado, cuando te llamaban en la lista el primer día decían “¿becado?”, no, “¿becado (...) a mí me sorprende porque este ciclo, con esta nueva convocatoria también, está la misma docente, o sea. Y ha jalado también, la mitad de su salón (...) Porque una profesora bastante*

soberbia (...) teníamos miedo porque no conocíamos el entorno, no sabíamos, le teníamos miedo a la profesora, entonces no hicimos nada, lamentablemente lo tuvimos que pasar y no veíamos cuando pase la, el ciclo. Yo sentí que todos mis compañeros lo sentían. (E08, retención en el promedio, el énfasis es nuestro)

Hemos expuesto seis testimonios referidos a las relaciones que han establecido los estudiantes con las autoridades y/o profesores de la Facultad de Educación. Por un lado, en la mayoría de casos los estudiantes reportan una estrecha, importante y beneficiosa relación con sus profesores y autoridades académicas. Resalta nuevamente el papel que cumple la secretaría académica para ser uno de los principales soportes emocionales, sociales y pedagógicos. También se destaca la cercanía de los profesores y la decana, relaciones basadas en respeto y confianza.

Por el otro lado, el testimonio del caso E08 nos muestra una situación de posible desintegración entre los estudiantes y el entorno socioeducativo. Como señala Tinto, “algunos profesores y ciertas prácticas pedagógicas parecen motivar el compromiso de los estudiantes, mientras que otras no lo hacen” (2012b: 68, la traducción es nuestra). Ciertamente el hacer las diferencias entre “becarios y no becarios” hace sentir que quienes lo son están tratando de ser etiquetados, puestos en una categoría y a partir de la cual se formará una idea de cómo debe ser su comportamiento y resultados. Resulta grave que a pesar de que se haya denunciado tales prácticas frente a las autoridades, tal docente siga siendo parte del plantel y siga generando perjuicios hacia otros becarios.

Por último, al respecto de las relaciones entre pares:

Una vez ocurrió algo en el curso de filosofía. La profesora nos mandó a hacer un trabajo, y lo evaluaba ella. Al grupo que mejor había sacado nota

en la anterior exposición, la profesora daba 10 puntos y el otro grupo que se había sacado mejor nota, otros 10 puntos (...) un grupo creo tuvo algunos problemas porque un compañero que estaba haciendo el trabajo entró recién a último momento en clase, y ya iba a exponer, entonces la chica que iba a evaluar le dijo a la profesora: "ese es un vago" (...) Y dijo: "¡ay, estos becados chinchosos!". (...) Y comenzaron a poner cosas en Facebook, sí "somos unos malditos becados con orgullo". (E01, retención en el promedio)

Buenas, buenas. O sea, sí, en el tema de otros códigos, que ya por ejemplo están en décimo o en noveno, son muy, bueno yo he visto que son muy distanciadas (...) Sí (con la gente de mi código), sí, genial, genial, en verdad, inclusive los nuevos chicos, la relación es muy estrecha, sí, hablamos mucho, y además si es que necesitan ayuda les decimos "oye, si necesitas ayuda con un curso, esto, esto", siempre estamos ahí. O sea, yo siento que la relación es, es bonita, es interesante... Unidos en el tema, yo creo que, o sea, el grupo de la beca 2015 somos muy, muy unidos. O sea, y, todo el código siento que no. Pero el grupo de la beca sí (...) Entonces 80 son de la beca y 20 no (...) Entonces esos 80, en verdad, la relación es muy muy estrecha... No, no es súper marcada (la separación becarios y no becarios) como que no, no te hable, porque o sea, sí, sí entablamos una relación muy bonita con los otros chicos que no son becarios, pero sí se siente igual la confianza, la confianza de quizás no sé, de mirarte y abrazarte, quizás (...) Cosa que no tenemos con los chicos del código (...) Sí, yo creo que también, porque también el ciclo, el ciclo propedéutico, el ciclo 0 nos ayudó mucho (...) Entonces cuando empezamos el ciclo normal universitario en marzo, este, ya nos pusieron más personas pero igual ya se habían generado grupos (...). (E04, retención exitosa)

Aparte algunas chicas, que no, con las que no había llevado curso de 1er ciclo, en 2do ciclo (...) un día estábamos el coffee break de un congreso, estamos saliendo para recoger y como que hacíamos cola, todo eso, y una de las chicas dijo "ay, qué pobretonas que quieren comer eso", algo así, un comentario despectivo. Yo escuché y me quedé como que, "¿Qué?" (...) Por ejemplo, en 2015 yo sí he logrado observar que la mayoría de becados se juntan entre ellos, y que los que no son becados no tanto. Pero sí, algunas chicas que son becas también se juntan con chicas no becas, pero son muy pocos, según lo que yo he observado (...) desde mi perspectiva, la mayoría de becados no se junta mucho con los que no son becados. (E05, retención en el promedio.)

(...) el primer año no tuve mayor inconveniente, aunque a veces había como todo el mundo ciertas diferencias (...) mucho me acuerdo que se formaban grupos de trabajo, grupos sociales (...) Siempre había grupos, o sea entre los mismos grupos como que decían "ah, ese es el grupo de los que no son (becarios)" (...) bueno, había un grupo que no son becados solo 2 o 3 son, son los que más distanciados están del resto. Siempre

están entre ellos (...) O sea diferencia de momento, después si bien no se habla mucho, yo por lo menos converso con dos o tres así de manera más cercana, pero de allí con el resto (que no son becarios), no más de allí (...) Eh, hasta el código 2015, hasta mi código siento que hay esos grupos (...) Se han formado grupitos. (E06, retención al límite.)

(...) hubo un problema porque los chicos de otros ciclos que habían ingresado antes a la universidad había un grupo que había jalado el curso de matemáticas y lo llevaba con nosotros y entonces llevaban con la misma profesora y ellos se quejaron diciendo que la profesora había cambiado el nivel, lo había aumentado y que no era justo (...) porque a todos (...) la mayoría de los becarios nos encantaba el curso de matemáticas y la forma como nos enseñaba y tenía unos compañeros que llevaban por segunda vez y no les iba bien y ahora que nos exigían más, peor y se fueron a quejar (...). (E11, retención exitosa.)

(...) yo no he visto que haya digamos algún tipo de situación de separación o discriminación entre los ingresantes del mismo código. Al menos en el aula no se ha observado, no, este (...) además ellos (los becarios) son mayoría, en principio (...) van a seguir siendo mayoría. Con los chicos de grado este superior, en realidad no los he visto, digamos que tenemos un grupo que es muy presente en la facultad, que generalmente son los que lideran las organizaciones estudiantiles. Y tenemos un grupo que no vive en la facultad. Que viene a clase y se va, porque trabaja. (...) el contacto es muy escaso de integración, porque no hay espacios de integración, dado que los chicos de ciclos mayores solamente llevan cursos por la tarde noche (...). (E07, autoridad)

Se evidencia una fuerte vinculación entre el grupo de estudiantes ingresantes en 2015 por la BVM. Haber compartido el ciclo propedéutico, experiencias sociales similares, y llevar cursos juntos durante el primer semestre ha permitido formar lazos muy fuertes entre ellos, de hermandad y soporte de pares. Sin embargo, las tensiones con los pares que no son becarios son latentes. Ya en la primera parte mostramos ciertas situaciones de discriminación por parte de estudiantes de otras facultades de la universidad.

Además, presentan situaciones de tensión y desintegración entre becarios y no becarios. Descripciones de los becarios como “pobretones” o situaciones en que los acuse de subir el nivel de un curso dado el gusto de los

becarios por éste, son evidencia de que la integración entre los estudiantes de la Facultad de Educación es complicada. Desde el hecho de que haya una separación entre becarios y no becarios, ya nos da luces en referencia a la dificultad institucional para proveer esta importante condición para el éxito estudiantil.

B) Promoción de la integración entre estudiantes

La PUCP cuenta con la Dirección Académica de Asuntos Estudiantiles, en ella hay dos oficinas que, principalmente, promueven la participación de estudiantes en actividades extracurriculares. Primero, la Oficina de Iniciativas Estudiantiles, la cual orienta, asesora y canaliza iniciativas de diferentes organizaciones estudiantiles para beneficios de los alumnos. Además, promueve el análisis de problemáticas que afectan a los estudiantes para hallar soluciones conjuntas entre autoridades y los estudiantes. Segundo, la Oficina de Servicio de Deportivos administra espacios del área deportiva para la práctica deportes y deportistas seleccionados. Asimismo, fomenta la participación de estudiantes en actividades deportivas que contribuyan a su bienestar físico y biológico²¹.

El siguiente cuadro nos muestra que la participación de los estudiantes en tales actividades es extendida e importante para ellos:

²¹ Información extraída de la web institucional del vicerrectorado académico PUCP (2016) Ver: <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/unidad/direccion-de-asuntos-estudiantiles/>

Entrevistado ¿Participación en actividades extracurriculares?

E01	Sí, en el centro federado.
E02	Sí, en el centro federado.
E03	Coloquios y conferencias
E04	Sí, en el centro federado, CAPU y voluntariados.
E05	Si, talleres y vóley
E06	Sí, en el centro federado y talleres.
E08	No participa
E10	Sí, en actividades artísticas (música)
E11	No participaba

Fuente: Entrevistas realizadas con becarios. Elaboración propia.

Hay una actividad muy importante en la PUCP para los estudiantes de la PUCP y que es reconocida como la actividad extracurricular y de integración por excelencia: las interfacultades, una competencia de disciplinas deportivas similar a una Olimpiada y que se realiza anualmente, pero solo de estudiantes de la universidad y organizada por las facultades. Una de las autoridades entrevistas nos cuenta de una experiencia que en 2016 tuvo que ver con los becarios de BVM:

(...) este año fue el problema (de las interfacultades). La alianza entre Letras y Ciencias Humanas, las dos unidades. Pero este año fueron solos. Entonces obviamente donde estaba la mayor cantidad de participantes en las actividades deportivas, estaba en los cachimbos. Y los cachimbos lo que no tenían era el seguro contra accidentes. Tampoco (lo tenían en 2015), pero no participaban menos. (...) En este caso (2016) sí fue una exigencia porque digamos que en las actividades de básquet, fútbol, esas actividades (...) Entraban generalmente con Letras y Ciencias Humanas y con las chicas de otros códigos, que no eran becarios. Entonces ellos sí tenían su seguro contra accidentes. En esta ocasión la base de los equipos ha estado en el código 2014, 2016 y 2015. Y ellos no tenían. ¿Por qué?, porque a ellos les pusieron el SIS. Y entonces ellos consideraban, y todos considerábamos que era el seguro que, que la universidad había planteado. Que el PRONABEC, mejor dicho, había planteado y que la universidad había aceptado. Pero ya cuando fueron las actividades deportivas nos dieron el reglamento y el reglamento justamente indica que solo se puede participar con el seguro particular, entonces ahí hubo todo el lío, porque no nos dejaron jugar, un, un, un malestar muy fuerte en los alumnos. Tanto de los becarios como de los no becarios. Porque fue fuertísimo. (...) Se

sintieron totalmente discriminados, o sea, sintieron por primera vez el ser becarios como algo negativo (...) (E07, autoridad, el énfasis es nuestro)

Retomando la propuesta de Rueschemeyer, las instituciones establecen y hacen cumplir reglas de juego en diversas áreas de la vida social. La mayor consecuencia institucional es la permanencia y los cambios en los patrones y estructuras de desigualdad de estatus, de recursos económicos, así como influencia y poder. (2009: 215). En el caso en cuestión, las reglas de juego institucionales han generado una fuerte situación de desigualdades de estatus y de posibilidades de hacer lo que las personas consideren valioso. El negar la participación de los becarios por no considerar válido el seguro público, y que tienen tales como jóvenes como beneficiarios de un programa estatal es una fuente para generar desintegración entre los estudiantes y su entorno.

C) Pedagogías de integración

Es importante resaltar que cuando se fomenta que los estudiantes sean actores participativos mediante metodologías de aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en problemas, hay un impacto positivo en el éxito estudiantil porque conducen a mayor compromiso académico y mejor integración entre pares (Pascarella y Terenzini 2005, citados por Tinto 2012b: 68).

En el caso de la Facultad de Educación PUCP, los trabajos grupales, colaborativos y participativos son el fundamento de su metodología educativa:

Sí, en muchos cursos (...) uno de los aprendizajes más ricos que se puede sacar es cuando tú socializas con otra persona, o sea cuando nos juntábamos en grupo, o sea la mayoría de cosas hacíamos en

grupo (...) en el tema de socialización, de poder generar aprendizaje con pares, y hasta intergeneracional. (E04, retención exitosa)

Asimismo, en la facultad se busca fomentar la construcción de comunidades de aprendizaje mediante la formación grupos de estudiantes que se matriculan en los mismos cursos en el primer semestre. Todos los entrevistados anotan que esto fue efectivamente así y tuvo importancia para formar grupos de estudio. A partir del segundo semestre cada estudiante decide en qué curso y horario se matricula, siguiendo la secuencia sugerida por el plan de estudios de sus especialidades. Sin embargo, la realización de actividades aprendizaje durante el primer año en las que los estudiantes puedan evidenciar la forma en que el trabajo de sus cursos se relaciona con la realidad, solo se da en los cursos “Investigación y Práctica I” e “Investigación y Práctica II” en los cuales se busca realizar acercamientos a una institución educativa y reafirmar su vocación por la docencia.

Capítulo 5: Nivel de éxito en la retención estudiantil

En el presente capítulo se describe el nivel del éxito en la retención estudiantil de los ingresantes por la BVM en 2015. Esto se realizará tanto desde información de fuentes secundaria como de la obtenida en las entrevistas. La subpregunta de investigación que se plantea responder es: ¿De qué manera se vienen dando el proceso de retención de los estudiantes de BVM y las estrategias desplegadas por los estudiantes en tal contexto institucional?

Nuestra hipótesis inicial frente a la pregunta propuesta es que se espera que una proporción importante de los que iniciaron los estudios en 2015 ya no los continúen dado que la acción institucional PUCP ha sido insuficiente en el aspecto de integración académica y social.

El presente capítulo se divide en dos partes. En la primera mostraremos el logro académico de los becarios a partir de los resultados obtenidos por los becarios hasta el semestre 2016-1. Teniendo como base los datos oficiales facilitados por la Facultad de Educación. También será de utilidad la perspectiva de los becarios y las autoridades de la universidad para conocer las dificultades enfrentadas y los motivos de estas. En la segunda parte del capítulo describiremos las estrategias puestas en marcha por los estudiantes de la BVM, dado el contexto institucional, para permanecer en los estudios universitarios.

Dar a conocer los resultados académicos de los becarios será de utilidad para el capítulo de discusión. Nos permitirá aproximarnos al impacto de la acción institucional PUCP en el nivel éxito de la retención de becarios. Además, podremos conocer las estrategias puestas en marchas por estudiantes para lograr los objetivos académicos propuestos.

5.1 Logro académico

Como se explicó en la sección de metodología y con el objetivo de encontrar tipos de informantes dentro del grupo de becarios, es posible diferenciar a los becarios según el tipo de retención. Con ello buscamos conocer de qué manera se han desenvuelto académicamente. Para las categorías de tipo de retención, los indicadores utilizados fueron el orden de rendimiento académico en la facultad, estar matriculados el semestre 2016-2 y mantener la beca. A continuación, podremos observar la distribución de los becarios según el tipo de retención:

Tipo de retención	N	%
Exitosa	20	35,7
Promedio	8	14,3
Al límite	21	37,5
Deserción	7	12,5
Total	56	100

Fuente: Datos oficiales Facultad Educación PUCP. Elaboración propia

El 12,5% de estudiantes ingresantes por BVM dejaron estudiar en la PUCP y son considerados casos de deserción o no retenidos. Luego, el 37,5% de los becarios ha logrado ser retenido, pero al límite puesto que su ubicación en el orden de mérito en su facultad es por debajo del medio superior.

Asimismo, el 14,3% de becarios que ha logrado ser retenidos, pero en el promedio, es decir, ha mantenido ubicados dentro del medio superior de la facultad, pero no dentro del tercio superior de la misma. Por último, un 35,7% de los becarios ha logrado ser retenido exitosamente, puesto que ha obtenido buenos resultados académicos y se han ubicado en el tercio superior de su facultad

Adicionalmente a la caracterización del tipo de retención de los becarios, nos hemos aproximado al logro académico a partir de la cantidad de cursos y créditos desaprobados por los becarios:

Créditos y cursos desaprobados por los estudiantes BVM al 2016-1, sin contar desertores.		
	N créditos desaprobados	N cursos desaprobados
Mínimo	0	0
Máximo	10	3
Promedio	1,6	0,4
<i>Fuente: Datos oficiales Facultad Educación PUCP. Elaboración propia</i>		

Sin tomar en consideración los datos de los desertores, en los tres semestres académicos concluidos hasta el 2016-1, los estudiantes de la BVM tienen un promedio de 1,6 créditos y 0,4 cursos desaprobados. No obstante estos datos no nos muestran resultados alarmantes, sí hay casos extremos en que han desaprobado 10 créditos y 3 cursos. También buscamos ver sus logros académicos a partir de la distribución del orden académico y el promedio de notas ponderado de los que permanecen en los estudios:

Orden de mérito y promedio ponderado de los estudiantes BVM al 2016-1, sin contar desertores.

	% orden de mérito en la facultad	Promedio ponderado
Mínimo	0,51	12,81
Máximo	93,08	17,92
Promedio	44,00	15,40

*Fuente: Datos oficiales Facultad Educación PUCP.
Elaboración propia*

Existen becarios con logros académicos destacables como estar ubicados entre el 0,51% superior de su facultad y tener un promedio ponderado de 17,92 sobre 20,00. Sin embargo, hay becarios que tienen un promedio de 12,81 y están ubicados en el décimo inferior de su facultad. Si nos aproximamos a sus resultados desde el promedio de tales indicadores, los becarios se encuentran en el 44% superior de su facultad y tienen una media de 15,4.

Luego, tras revisar lo antes expuestos, consideramos que a partir de las entrevistas tanto a autoridades como a los becarios podremos tener mayor profundidad en cuanto a las dificultades académicas presentadas, las razones de las mismas y las estrategias puestas en marcha por los estudiantes para permanecer en los estudios. Este último punto será abordado en la siguiente subsección del capítulo.

Las principales dificultades de los becarios se encuentran en las habilidades básicas como lectura, redacción y matemáticas:

En el primer semestre se me complicó llevar matemática, literatura no (...) gustaba el curso y yo lo podía llevar normal (...) filosofía también me fue difícil y tenía que hablar con la profesora de algunos problemas personales que tenía (...) me dificultaba leer, por ejemplo. (E01, retención en el promedio)

Definitivamente no (fue suficiente la educación escolar para iniciar con la universidad) Siempre sales del colegio diciendo "he perdido mi tiempo"

como cinco años”, o bueno más de doce años, y no he hecho nada. (...) Entonces fue (...) sentí que no había aprendido nada, me sentí vulnerable ante cualquier universidad. No podía. (E04, retención exitosa)

(...) Yo puedo venir de un contexto totalmente diferente, pero los chicos de la beca no vienen solamente de la costa, sino vienen de la sierra y de la selva. Entonces para ellos es más complicado el poder insertarse a una vida universitaria. Y se ha evidenciado en muchos, y sí ha habido muchos problemas por ahí que los chicos han llorado por no entender una lectura quizás muy simple (...) de estar estudiando en la selva, de estar estudiando en un lugar libre, con la misma naturaleza, y al llegar a un cuadrado literal, estar sentado horas mirando letras, es muy, es muy estresante. Y sí, eso sí lo evidenció. Eso sí, ha habido amigos donde sí han estado muy estresados por el tema de no saber cómo estudiar. (...) me marcó mucho, porque inclusive lo vi en este ciclo, con los nuevos chicos de la beca, de que muchos se fueron por ese tema, porque no supieron cómo, a pesar de que hubo un poco de ayuda, porque muchas veces no se puede abastecer para muchas personas, (...) no sabían cómo leer una lectura. No sabían que, quizás, qué métodos usar. Eso sí, eso sí generó un poco de preocupación, un poco de pena. (E04, retención exitosa)

Nos enseñaron redacción, o sea conceptos más, más académicos, porque en el colegio no la tienes tan clara, cómo vas a redactar un texto, en matemática también, sí fue un poco fuerte para mí porque no domino tanto el tema. (E05, retención en el promedio)

(...) Poder escribir bien, un análisis crítico de un texto que creo que es una de las cosas con la que todos los estudiantes debemos de salir (del colegio), pero bien interiorizados con esta capacidad (...) me costó bastante los primeros ciclos y hasta ahora. Dificultades (...) en el curso de redacción (...) en el colegio no es que nos hayan motivado a escribir y tampoco eran tan cuidadosos con la gramática y la ortografía. (E10, retención exitosa)

Villacorta realizó un estudio sobre las universidades públicas, a partir del caso de la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), desde la perspectiva de los beneficiarios del programa Hatun Ñan y con el objetivo identificar sus dificultades y estrategias para salir adelante en la vida académica. Ella señala:

Más allá de las bajas calificaciones y del escaso nivel académico de algunos cursos y de algunos docentes, existe una dificultad real en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, que se explica generalmente por el déficit de la educación básica. Los testimonios

sobre su experiencia escolar confirman las brechas existentes entre la educación pública y la privada, así como entre la educación de la capital y la de provincias, la de la ciudad y la del campo (Ames 2006, Cueto 2006, Oliart 2001, citados por Villacorta 2012: 182-183)

Se ponen en evidencia las dificultades en los cursos escolares básicos, como el caso de matemática. Sin embargo, dado el perfil académico de la carrera de educación, se reportan severos déficits en las habilidades de redacción y lectura. En los testimonios se hace referencia al bajo nivel educativo en la educación primaria y secundaria. La falta de exigencia en el sistema público de educación peruano, en el cual ellos estudiaron. Esta es considerada como una etapa “perdida”.

En el testimonio E04 se hace una diferenciación entre las dificultades vividas por las personas de Lima y los de la sierra y la selva. En el caso de los primeros, como la informante, la inserción a la vida universitaria es más sencilla, de manera implícita se hace referencia a que las oportunidades socioeducativas son más favorables para quienes proceden de la capital. Como señala Garbanzo:

(...) está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos. Marchesi (2000) cita un informe de la OCDE-CERI de 1995, donde señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico. (2007: 53)

En el segundo caso, los no procedentes de Lima, han tenido muchos problemas para insertarse por las dificultades por “no entender una lectura simple”, por no saber cómo organizarse para estudiar y por no poder acostumbrarse a este nuevo entorno geográfico y social. En palabras de Villacorta:

Se trata de dificultades que generalmente son señaladas como problemas de rendimiento debido a los déficits del sistema escolar, olvidando el componente cultural, como el de la diferencia entre la producción y transmisión del conocimiento que prioriza la práctica, viendo y haciendo, y el modelo occidental, que se basa en sistematización de la información escrita y en la lectura como forma de acceder y producir conocimiento, (2012: 183)

A ello se suman ciertos problemas físicos o psicológicos, los cuales se relacionan con el contexto de desigualdad de oportunidades y de recursos, para sacar adelante tales problemas:

(...) para hacer los informes sufría, para redactarlo, o sea cohesión de ideas, puntuación. Todo lo que es redacción académica yo andaba así siempre preocupado, cómo lo desarrollo (...) tengo algunas dificultades (...) y ahorita recién estoy llevando redacción que es uno de los cursos de segundo ciclo. (...) Y en la parte de salud (...) yo tengo problemas de gastritis y un problema neurológico (...) en el segundo ciclo donde yo empecé un poco, por lo mismo que en el primer ciclo dejé de comer, no comía, comía a deshoras; entonces como que empezaron mi problema de gastritis y al final de 2015 tuve problemas de desmayos y crisis de ansiedad. (E06, retención al límite)

En el caso de los estudiantes de la BVM en la PUCP se hace evidente el enraizamiento de las desigualdades sociales, las cuales indican el tipo de desarrollo que se viene dando en el país. Tal situación ha ido haciéndose más crítica a través de los años, pero resultaron arraigándose y haciendo indisolubles. El enraizamiento de la desigualdad en el Perú se puede entender en la medida que los acontecimientos socioeconómicos interactúan con las actitudes sociales, la geografía y la violencia política, lo cual se comprueba en la creación y reproducción de instituciones que fundamentan tal situación (Thorp y Paredes 2011). Una muestra de ello son los resultados de la inequidad de oportunidades y de calidad educativa recibida de acuerdo al origen social y entorno geográfico de los jóvenes becarios.

De esa forma, podemos evidenciar lo que se detalla en la literatura especializada:

(...) en la universidad se profundiza el desencuentro vivido en la educación básica (...) no solo demanda habilidades que no se han alcanzado en la escuela, sino que no ofrece el acompañamiento ni las indicaciones necesarias para transitar a una forma académica de aprender y producir conocimiento. (Villacorta 2012: 183)

En palabras de los propios estudiantes:

En el primer ciclo tuve una caída de moral (...) con los cursos que te comenté que tenía problemas (...) En literatura era más que nada porque (...) no se me quedaba, no había un repaso profundo. En base que la retroalimentación no era tan buena que digamos. Y en el caso de filosofía porque no sentía la retroalimentación y la comunicación con el docente era muy escasa también (...) Por así decirlo en ese término, me atacaba el hecho de que me faltaba una retroalimentación y un bajo contacto con el profesor (...)" (E2, retención al límite)

(...) Hay una relación estrecha entre el soporte emocional y el rendimiento académico porque yo tengo compañeras que se han puesto a llorar el primer año muchas veces, han pensado en salirse de la universidad, dejar la beca porque se sentían muy mal, se sentían muy solas, muy tristes (...) yo he visto como han sufrido mis compañeros, como les ha costado, cuantas veces se han puesto a llorar. O sea, eso de que te entregan una nota, te has esforzado un montón y te ponen un once (...) No (tienen el apoyo emocional suficiente) porque viven solos, tenían tanto tiempo en silencio en sus cuartos, habitaciones que se sentían mal y hasta ahora tengo compañeras que les cuestan. Yo hasta ahora no me olvido de algo que una compañera me dijo (...) que ella viviendo en provincia se sentía independiente, ahora que vive en Lima se siente una persona dependiente. Y suena raro, porque aquí vive sola y administra su dinero. ¿Y yo le pregunto "¿Pero, por qué?" Y ella me dijo "porque aquí dependo de todas las personas para poder ir a cualquier lugar. Allá podía desplazarme con facilidad, aquí tengo que preguntar a todos para ir a un lugar, para saber dónde hay estas cosas (E10, retención exitosa)

Siguiendo la propuesta de Plaza, "la desigualdad, por lo tanto, expresa la intersección entre la condición y situación individual de los sujetos, y la dimensión estructural que estos reproducen y soportan" (2008: 53). La situación de las personas, como en este caso el de los becarios, es la que demuestra cómo está organizada la estructura social, en tanto que sus

acciones y costumbres se ven condicionadas a las posiciones que ocupan socialmente.

Lo anterior nos permite reconectar el análisis de los logros académicos, en torno a la estructura de desigualdad de oportunidades en nuestro país, con la influencia de la acción institucional en el éxito en la retención de las estudiantes de la BVM. La universidad debe buscar aminorar las dificultades académicas que presentan los estudiantes y dar respuesta a ellas de manera efectiva tratando de proveerles el soporte necesario para una correcta integración social y académica.

Adicionalmente, es importante hacer referencia a la perspectiva de las autoridades de la facultad al respecto de las dificultades académicas presentadas por los becarios:

Yo creo que les fue muy bien (a los becarios). Se fue el grupo que tenía que salir (...) en el primer ciclo salieron eliminados, el segundo ciclo ninguno. Por ahí han desaprobado historia, pero todo lo demás bien, que era lo esperado, que es lo que siempre nos ha pasado con los regulares. (...) en realidad, yo creo que un problema de redacción es general en toda la universidad. No es un problema de los becarios, es un problema también de los regulares (...) en el semestre del 2015-1 le pregunté a los profesores que seleccionen 4 o 5 alumnos de cada comisión que estuvieron mal en el curso. Tuve una relación de 21. De 21 alumnos que los profesores me dieron, este 11 eran becarios y 10 eran regulares. Si tú consideras que eran 56 alumnos becarios y 24 alumnos regulares (...) en el primer año, los regulares que estaban mal eran casi el 50%. A diferencia de los becarios, que si bien eran 11, frente a 10, de 56, es cerca del 20% (...) este semestre en redacción no he tenido tiempo todavía de hacerlo pero con una de las profesoras que tiene dos horarios, me mencionó que tenía problemas con 4 alumnos. Entonces le dije bueno, dame el nombre de los 4 alumnos. Y de los 4 alumnos 3 eran regulares, 1 era becario.” (E07, autoridad)

(...) en realidad el grupo del 2015 reconozco que fue un grupo (...)eran un poco tímidos en términos generales pero era un grupo que se mostró con mucha disposición (...) Sí, presentaron dificultades, pero era como las que veníamos teniendo (...) Sienten a veces que no van a llegar y sienten y reconocen que han tenido muchas deficiencias en su educación escolar, entonces llega un momento en que te dicen: “Es que

yo nunca he visto esto” (...) lo que normalmente hacíamos en realidad nos juntábamos las cuatro profesoras, identificábamos los casos “problemas” que cada una tenía .Yo tuve un grupo difícil también el 2015 y de allí lo íbamos derivando a Secretaría Académica para que los ayude con algunos recursos por ejemplo, de saber leer y leer comprendiendo (...) Muchos logran desaprobado, yo reconozco que en nuestro curso si hay gente que desaprueba, pero no desaprueba porque los queremos desaprobado, sino porque finalmente no dan la talla, no logran escribir el ensayo (...) si no logras escribir un ensayo coherente, pues no vas a poder aprobar. Yo diría que el 80% logró los objetivos del curso (...) Yo alguna vez me los encuentro y me cuentan que les está yendo muy bien en general (...) Tuvimos como una mezcla en general creo que no tuve muchas diferencias en relación a otros años, el porcentaje que fue bueno en relación a los que, bueno no lograron las competencias que esperábamos. (E09, autoridad)

La perspectiva de las autoridades es importante para complementar el análisis. El problema no es exclusivo de los becarios más bien es generalizado pues se presenta en la Facultad de Educación y quizás en otras facultades. Si bien la cobertura educativa básica ha dejado de ser un problema extendido, la calidad de la educación es el gran reto por cumplir²². Ello tiene un impacto directo en los procesos y resultados de los otros niveles educativos. Las deficiencias educativas no son solo por las diferencias culturales y socioeconómicas, sino que se pone en evidencia los problemas estructurales del país en el campo educativo.

5.2 Estrategias para la persistencia universitaria

A partir de las entrevistas, tratamos de resumir la información obtenida sobre las estrategias de persistencia universitaria que ponen en marcha los becarios frente al contexto institucional para permanecer en los estudios:

²² Para mayor profundización ver: BELTRÁN, Arlette y Janice SEINFELD (2012) *La trampa educativa en el Perú. Cuando la educación llega a muchos pero sirve a pocos*, Lima: Universidad del Pacífico.

Cuadro resumen de técnicas utilizadas por estudiantes para obtener buenos resultados académicos.

Entrevistado	Tipo de retención	Técnicas para superar los retos académicos	Establece de un horario de estudios	Horas semanales dedicadas a estudiar	Lugar donde estudiar	Recurre a asesorías académicas	Persona que lo asesora académicamente	¿Es apoyado académicamente por sus pares?
E03	Exitosa	Organización	Sí	8 horas	Sala de estudios y biblioteca.	Sí	Compañeros.	Sí
E04	Exitosa	Organización	Sí	Más de 10 horas	Biblioteca	Sí	Secretaria académica, profesores y tutor del CF	Sí
E10	Exitosa	Organización y revisión varias veces de su trabajo	Sí	Más de 10 horas	Biblioteca, sala de estudios, salas de informática PUCP.	Sí	Profesores y hermanas de la congregación en la que vive.	Sí
E01	Promedio	Organización	Sí	Más de 10 horas	Salas de estudio PUCP	Sí	Tutor del Centro Federado	Sí
E05	Promedio	Organización y tener un espacio de estudios adecuado	Sí	8 horas	Biblioteca	Sí	Compañeros, profesores y tutor del CF.	Sí
E08	Promedio	Organización	No	Más de 10 horas	Casa.	Sí	Enamorado	No
E02	Límite	Aprender la dinámica de las evaluaciones	No	No estudiaba adicionalmente	Casa y biblioteca.	Sí	Tutor del Centro Federado	Sí
E06	Límite	No tuvo	Sí	Más de 10 horas	Áreas verdes de facultad Educación	Sí	Tutor del Centro Federado	Sí
E11	Deserción	No tuvo	Sí, pero no lo cumplía	Más de 10 horas	En casa.	Sí	Tutor del Centro Federado	Sí

Fuente: Entrevistas a estudiantes BVM. Elaboración propia.

La técnica de estudios que los alumnos indican es principalmente la organización. De los 9 entrevistados, 6 indican que esa es su principal estrategia para afrontar los retos académicos. Es resaltante que los becarios que señalaron no tener ninguna técnica de estudios son los que estén en retención al límite y deserción.

Luego, se han escogido tres indicadores para evaluar las técnicas de organización de los becarios, tanto en lo temporal como espacial. El primero es establecer un horario de estudios. De los 9 entrevistados, 7 señalan que tienen un horario de estudios, aunque uno de ellos, el caso de deserción, indicó que no lo cumplía. El segundo es la cantidad de horas aproximada que estudian semanalmente. En 6 casos, los entrevistados estudian más de 10 horas a la semana. En dos casos 8 horas, y hay un caso que no estudiaba adicionalmente a sus horas de clase, un caso de retención al límite. El tercero es el determinar un lugar de estudios adecuado. Solo 2 de los 9 entrevistados, indica que no estudian en la PUCP. En el resto de casos se indica que se utiliza alguno de los lugares que allí se destina para ese fin.

Por último, se ha considerado pertinente conocer si los estudiantes recurren a apoyo o asesorías académicas. Todos los entrevistados respondieron que sí frente a tal pregunta y las respuestas fueron muy variadas respecto de quien era el apoyo que recibían. Sin embargo, resalta que solo en 3 casos hayan recurrido a profesores/autoridades académicas, de esos 3 casos 2 son de retención exitosa y 1 en el promedio. Adicionalmente, debemos destacar que 8 de los 9 entrevistados señalan que han recurrido al apoyo de

pares, fundamentalmente el ofrecido por los estudiantes del Centro Federado de la Facultad de Educación. Al respecto una de las autoridades señala:

(...) (Las) tutorías de pares que nos generaron algunas dificultades (...) tuvimos que conversar con el grupo porque en la presentación final de los trabajos, ellos entendieron otra cosa. Entonces cuando tu corregías el trabajo el joven, tu alumno te decía: “Pero a mí me asesoran y me dijeron que era así” (...) Tuvimos que reunirnos, de verdad, en muy buena onda con el Centro Federado que había tenido mucha voluntad (...) resulta que tenemos reclamos de los que ustedes los asesoran y lo que nosotros esperamos (...) les faltaba también información a los chicos del Centro Federado (...) no es fácil (brindar tutorías) y claro en algún momento yo sentí personalmente que abusaban también de estos jóvenes porque casi querían que les hicieran los trabajos, en especial los que tenían que redactar. (E09, autoridad)

Dado que para los ingresantes en 2015 no se organizó un sistema de tutorías, a pesar de que la planificación de la BVM por el PRONABEC indica que debió hacerse, se generaron iniciativas del gremio de estudiantes y participación de los becarios en acompañamiento por parte de los pares. Esto es bueno en sí mismo no solo porque puede ser un medio para equilibrar las carencias de los becarios en tutoría, sino que permite generar una mayor integración entre los becarios y no becarios, entre estudiantes de ciclos menores y los mayores. Sin embargo, como lo detalla el testimonio E09, los efectos pueden ser contraproducentes académicamente. Si los tutores pares no están preparados académicamente, puede haber un desfase entre lo que los profesores enseñan y lo que los compañeros refuerzan. “La tutoría no es fácil”, acota la autoridad. Además, puede malinterpretarse la función del tutor par a ser quien haga las tareas por ellos.

De esa forma se pueden identificar las siguientes estrategias en los becarios de BVM en la PUCP:

a) La “hermandad” entre becarios

Es la primera forma de acceder a un soporte que no necesariamente la universidad, la facultad o el resto de compañeros garantizan. Si bien en la parte de la entrevista dedicada exclusivamente a las estrategias de permanencia estudiantil no fue mencionado el soporte entre becarios, los entrevistados señalaron la importancia emocional, académica y social de sus compañeros becarios. Se ha forjado un sentido de identidad de grupo muy fuerte, lo cual no significa identificarse siempre como becario por las consecuencias que en otro apartado hemos descrito. Saben que cuentan siempre con el apoyo de otro becario y es una de las principales estrategias individuales y grupales para hacer frente al contexto educativo e institucional.

b) Organización de tiempo y espacio para estudios

Dada la exigencia académica de los estudios, y los problemas presentados en las áreas como matemáticas, redacción y lectura, los estudiantes deben hacer esfuerzos para equilibrar las deficiencias en las habilidades básicas. Fundamentalmente, organizar su tiempo les facilitará el tránsito entre el colegio y la universidad, y los requerimientos académicos que la educación superior conlleva. Como se ha podido ver en los casos analizados, hay una posible relación entre establecerse un horario de estudios, tener más horas semanales dedicadas a los estudios adicionalmente a las clases y el tipo de retención de los becarios. Los becarios de retención exitosa y en el promedio, han tenido mayor organización en su tiempo, respecto a los de retención al límite y deserción. De la misma forma, estudiar en los espacios

que suministra la PUCP es fundamental para ellos pues encuentran las condiciones necesarias para tal fin.

c) El acompañamiento de pares

Dada la inexistencia de un sistema de tutorías proporcionado por la IEs, los estudiantes de ciclos mayores e integrantes del Centro Federado de estudiantes de Educación PUCP, han facilitado acompañamiento de pares. Los entrevistados afirman conocer este sistema, haber recurrido a él y que les ha generado resultados positivos. Ha sido una manera de compensar la necesidad de acompañamiento académico y psicológico durante el primer año. Los tutores pares han cumplido la función de insertarlos a la dinámica de la vida universitaria en la PUCP y a guiarlos académicamente para obtener buenos resultados. Se cumple una doble de integración académica y social. Sin embargo, como detallan las autoridades, puede generar efectos no esperados como contradicciones entre profesor y tutores, y que los becarios aprovechen tal apoyo para ahorrar esfuerzos y que sus responsabilidades sean hechas por el tutor.

Capítulo 6: Discusión, conclusiones y limitaciones del estudio

6.1 Discusión:

A partir de la propuesta teórica y metodológica planteadas previamente, las decisiones tomadas en la investigación, y los hallazgos obtenidos, consideramos que tenemos las pistas necesarias para detallar una discusión final en donde expongamos los principales puntos de debate y tensión subyacentes.

En primer lugar, consideramos que un punto fundamental es la paradoja entre movilidad social y desigualdad. Los hallazgos nos muestran que el proceso de ascenso social a partir del acceso a la educación superior se ve afectado por la persistencia y permanencia de la desigualdad en el país. Los prejuicios y la discriminación son situaciones cotidianas en la vida universitaria de los becarios. Estos proceden de estratos socioeconómicos medio-bajos, y ello ha generado un imaginario respecto a su perfil económico, social y cultural.

Sus experiencias en el contexto universitario muestran los mecanismos que viabilizan las diversas formas de dominación en la estructura social (Bourdieu 1991). El habitus, y el acceso a los tipos de capitales que este genera, producen límites para la integración social y académica de los becarios BVM en la PUCP. Como señalan Bourdieu y Passeron, en el sistema educativo se reproduce y visibiliza las desigualdades sociales (2003: 22). Posibles acciones que inciden negativamente en la integración de ellos son las

diferencias entre becarios y no becarios, las experiencias de discriminación, y las expectativas que se generan respecto a ellos.

Como Cuenca señala, las situaciones de movilidad han generado resultados heterogéneos y poca capacidad para generar situaciones de inclusión (2012: 108). Profundizando tal conclusión, a partir de la experiencia de los jóvenes de la BVM, observamos que dentro del mismo proceso de movilidad social se experimentan situaciones de exclusión, prejuicios y discriminación. Los cuales son cotidianos, proceden de distintos actores y producen efectos negativos a quienes están en tal proceso, en este caso los becarios.

En segundo lugar, se evidencian las limitaciones que el contexto institucional enfrenta para acoger la diversidad. La PUCP no ha tenido la capacidad para hacer frente a la situación de vulnerabilidad de los becarios, la cual desafía y desborda sus acciones. Si bien ciertas iniciativas de la facultad de Educación van en la línea de generar un entorno propicio para una vida saludable (Haq 1999), no ha sido posible generar condiciones que permitan que todos los jóvenes puedan tener un desarrollo sostenible en el tiempo (Sen 1993, 2000).

A pesar de que cuenta con un programa para la transición del colegio a la universidad, su utilidad es insuficiente para tal fin y no se generan las habilidades básicas para el inicio de los estudios. Además, la inexistencia sistema de tutorías que acompañen pedagógica y psicológicamente pone en evidencia las falencias institucionales para recibir, tratar y potenciar a jóvenes talentosos procedentes de contextos sociales vulnerables. Luego, destaca de

negativamente que para los estudiantes no esté claramente definido la existencia de un sistema de retroalimentación.

Adicionalmente a las actividades relacionadas a temas propiamente académicos, la universidad mostró incapacidad para comprender situaciones diversas y dificultó la integración social de los becarios al impedirles participar en las interfacultades de 2016. Ello por no aceptar el seguro público de los becarios, sin tomar en consideración que este es el que les cubre la beca y que quizás no tengan los recursos para contratar un seguro. Negarles participar, además de generar desintegración entre los estudiantes y su entorno social e institucional, los hizo sentir discriminados y avergonzados dada su situación de “becados”, ello debido a las limitaciones en los beneficios que se les otorga.

Como consecuencia la acción institucional PUCP, en parte, más del 10% de los jóvenes que iniciaron los estudios en 2015 desertaron al acabar su primer año de estudios. Las razones están en los negativos resultados académicos, lo cual está relacionado, de cierta manera, a la falta de integración o compromiso académico y social que no pudo ser generado por la institucionalidad universitaria PUCP.

En tercer lugar, un punto relevante a tomar consideración es el de las deficiencias del sistema educativo peruano, específicamente por la calidad de la educación básica. Los problemas de comprensión lectora, redacción y matemáticas no son exclusivos de los becarios, están presentes en otros estudiantes de la facultad PUCP, en otras facultades de la universidad y en otras IEs. Esto nos alerta a tomar las condiciones en que se encuentra el

sistema educativo básico peruano como limitantes del éxito del programa y de su impacto.

La calidad de educación recibida por muchos jóvenes peruanos es insuficiente para la realización estudios superiores de calidad. Claro está, esto se torna más severo en quienes proceden de contextos sociales más vulnerables. Lo cual hace que se vuelva aún más complicado el tránsito entre el colegio y la universidad, y que los logros en la educación superior sean más complicados de alcanzar. Así se siguen presentando experiencias de desigualdad social en su carrera universitaria, relacionadas a su origen social.

6.2 Conclusiones

El PRONABEC brinda a jóvenes talentosos la oportunidad de realizar estudios superiores para generar mayor igualdad en el acceso y permitir que el capital humano del Perú pueda ser potenciado. En la investigación realizada se buscó comprender cómo la implementación de una política social, la BVM, está mediada por la institucionalidad de los centros educativos superiores, en éste caso por la PUCP. En ese sentido, la presenta tesis se enmarca tanto en análisis de la relación entre política pública e institucionalidad universitaria, como entre los procesos de movilidad social y las tensiones que conllevan, experimentadas por los usuarios del programa.

Considerar que solo el comprometerse con los estudios o las capacidades individuales determinan el éxito universitario, conlleva un problema en la comprensión de la situación. La culpa del fracaso académico sería exclusiva responsabilidad de los estudiantes, y no de las instituciones. (Tinto, 2007,

Torres: 2012). La investigación realizada pretende mostrar la disociación entre el diseño y la práctica de una política social en el sector educativo superior mediante un análisis de los factores no previstos para el éxito de los beneficiarios.

Como se ha mostrado en el capítulo de resultados en el que se analizan las condiciones propuestas por Tinto (2012b) para el éxito de la retención estudiantil, las tres primeras condiciones tienen un cumplimiento parcial. La IEs ha generado **expectativas** sobre el desenvolvimiento que los jóvenes pueden tener. Luego, la condición de **soporte** viene siendo importante a nivel social y económico, pero a nivel académico la utilidad limitada del propedéutico y la inexistencia de tutorías especializadas afecta negativamente el nivel de éxito en la retención estudiantil. Respecto a la tercera condición, **evaluación y retroalimentación**, si bien hay un sistema de evaluación definido, no todos los becarios identifican su utilidad para conocer los resultados o el impacto del curso. Además, no se ha logrado identificar un sistema de retroalimentación oportuna ni consistente entre los cursos.

Lo antes mencionado nos llevó a uno de los puntos de discusión a partir de los hallazgos. Se hacen evidentes, de esa manera, las limitaciones que el contexto institucional universitario enfrenta para acoger la diversidad de alumnos y atenderlos de la manera que sus necesidades lo precisan. Ese es el caso de los estudiantes que proceden de contextos vulnerables, como muchos de la BVM.

La PUCP no ha sido capaz de hacer frente a la situación de vulnerabilidad de los becarios. No por la falta de acciones para generar expectativas, procurar

soporte o no realizar evaluaciones, sino por la desigualdad y exclusión persistente en nuestro país (Thorp y Paredes 2011). Estas enmarcan las relaciones académicas y sociales en los cuales se ven inmersos los estudiantes de BVM.

La condición de **integración y/o compromiso** académico hace referencia a la capacidad de la institución universitaria para generar una fuerte vinculación entre el estudiante y su entorno, especialmente con su facultad y sus compañeros de estudio. Siguiendo lo propuesto por Tinto (2012b), hay tres componentes fundamentales en tal condición.

El primero es generar un sentido de pertenencia. En los hallazgos se evidencian prejuicios y la discriminación como problemáticas de nuestra sociedad, las que permean las relaciones dentro de la universidad más “prestigiosa, plural y diversa” del país. El identificarse como becarios en la PUCP no es siempre motivo de orgullo. Muchas veces conlleva prejuicios, discriminación y experiencias dolorosas que los becarios sienten en su vida universitaria. Los becarios proceden, en su mayoría, de familias de escasos recursos económicos y con un menor capital cultural.

Tales situaciones generan que el sentido de pertenencia de los becarios a su institución disminuya, trayendo como consecuencia posibles situaciones de desintegración social y académica. Si bien los estudiantes reportan una beneficiosa relación con la mayoría de profesores y autoridades académicas basada en la confianza y respeto, hay otras fuentes de desintegración entre los estudiantes y el entorno socioeducativo. Las diferencias entre “becarios” y “no

becarios” hacen sentir que quienes lo son están tratando de ser etiquetados, puestos en una categoría y a partir de los cuales se les estigmatiza.

Luego, se evidencia una fuerte vinculación entre el grupo de estudiantes ingresantes en 2015 por la BVM. Sin embargo, las tensiones con los pares que no son becarios son latentes. Descripciones de los becarios como “chinchosos”, “pobretones” son evidencia de que la integración entre los estudiantes de la Facultad de Educación es compleja. Hay una separación simbólica también entre becarios y los que no lo son, lo cual genera una dificultad institucional para proveer esta importante condición para el éxito estudiantil.

Además, en una de las actividades de integración entre estudiantes, las interfacultades, generó una experiencia que tuvo que ver con los becarios de BVM al no permitirle participar por no contar con el seguro privado contar accidentes y solo con el Seguro Integral de Salud (SIS). Rueschemeyer señala que la mayor consecuencia institucional es para la permanencia y los cambios en los patrones y estructuras de desigualdad de estatus, de recursos económicos, así como influencia y poder (2009: 215). En el caso en cuestión, las reglas institucionales han generado una situación de desigualdades de estatus y de posibilidades de hacer lo que las personas consideren valioso. El negar la participación de los becarios por la consideración inválida del seguro público suministrado por el Estado, y que tales como jóvenes como beneficiarios del Estado tienen es una fuente para generar desintegración entre los estudiantes y su entorno social e institucional.

En el contexto de la discusión acerca el desarrollo humano, en el que es más relevante lo que las personas puedan hacer y ser y no solo lo que poseen como recursos económicos (Sen 2009), se presenta una tensión que generada por la paradoja entre movilidad social y desigualdad. En el caso en cuestión se muestra en los mismos procesos de ascenso social se experimentan situaciones de exclusión social, prejuicios y discriminación.

En el contexto de institucional PUCP, más del 10% de los jóvenes becarios iniciaron los estudios en 2015 ya no continúen sus estudios. Los resultados académicos por los cuales dejaron los estudios pueden estar relacionados, en cierta forma, a la falta de compromiso académico y social que no pudo ser generado por la institucionalidad universitaria PUCP. No obstante, debemos destacar la deficiente calidad educativa básica del país como punto de tensión y que limita el éxito de las iniciativas de desarrollo.

Asimismo, el proceso de movilidad social ascendente se encuentra permeado por el contexto desigualdad y la exclusión social persistente en nuestro país. Ciertamente, esta iniciativa de desarrollo permite ampliar las opciones de elegir el modo de vida que los jóvenes quieren vivir y aumentar sus capacidades. Sin embargo, la discusión no debe quedar en eso, para el impacto social esperado se debe tomar en cuenta de qué manera los arreglos organizativos e institucionales de nuestro país van a hacer viable o no el éxito de los becarios.

Finalmente, deben ser abordadas las dinámicas de la propia institución para asegurar que los jóvenes cumplan los objetivos de culminación. Además de ello, la agencia de los actores es fundamental para un análisis exhaustivo

del tema en cuestión. Resultan importantes los hallazgos en cuanto a las estrategias para la permanencia educativa de los becarios. Hemos destacado tres: el soporte mutuo entre becarios, la organización de tiempo y espacio para estudios, y recurrir al acompañamiento de pares.

6.3 Limitaciones del estudio

Se debe señalar que el presente trabajo cuenta con limitaciones vinculadas a las decisiones metodológicas, a los recursos, al acceso y existencia de la información, y a la disponibilidad de los informantes para la presente investigación. A continuación, explicaremos las principales limitaciones identificadas.

En primer lugar, no se cuenta con métricas respecto de la retención universitaria o persistencia en la educación superior en el Perú. Esta dificultad de acceso a tal información limita la contextualización del caso y la consolidación de la vigencia y relevancia del tema. Además, no se ha podido contrastar la situación de la población estudiada frente al resto de estudiantes PUCP ni de su misma facultad que no sean becarios o becarios de otras promociones. Sin embargo, discusiones recientes en los medios sobre la situación académica de los estudiantes de otras becas del Estado han puesto el tema en debate y han mostrado la falta de información sistematizada y disponible²³. Esta limitante se da tanto por la falta de mediciones del Estado

²³ Ver: “Pronabec: ¿Por qué el 15% de becarios abandonan la carrera?”, en: <http://gestion.pe/empleo-management/pronabec-que-15-becarios-abandonan-carrera-2188054> (Abril 2017) y “Pronabec: 15% de los becarios abandonan sus estudios en la capital”, en: <http://diariocorreo.pe/ciudad/pronabec-15-de-los-becarios-abandonan-sus-estudios-en-la-capital-749599/> (Mayo 2017)

sobre tal situación como por la inexistencia o no disponibilidad de tales datos en la PUCP.

En segundo lugar, si bien se contó con la información académica de los becarios, no se pudo contar con lo del resto de la facultad de modo que se pueda realizar un análisis comparativo de las situaciones académicas de ambos grupos. Si bien ese no era uno de los objetivos planteados en el estudio, creemos que hubiera podido robustecer la relevancia del caso y evidenciar ciertas afirmaciones expuestas por los informantes.

En tercer lugar, otra limitación de la investigación es que los informantes solo fueron becarios ingresantes en 2015. Si bien esto se debe a la decisión metodológica de realizar entrevistas con un corte transversal entre los meses de agosto y octubre de 2016, haber hecho un estudio del primer año de los ingresantes en 2015 y 2016 hubiera dado más solidez al reporte de los resultados. Esto también se relaciona con las limitaciones temporales y de recursos para el recojo de información.

En cuarto lugar, no obstante la técnica de selección de casos buscó la variabilidad de informantes tomando no solo en cuenta los distintos escenarios de retención sino también que fueran autoridades y profesores, las 11 de entrevistas realizadas no permiten generalizaciones sobre la situación y trayectoria de los becarios de BVM en la PUCP ni los de otras IEs.

En quinto lugar, la decisión de los escenarios de retención fue útil para consolidar datos diversos y tratar de diferenciar de qué manera esa exposición a determinado entorno genera posibles escenarios que uno podría distinguir. Sin embargo, realizar entrevistas con becarios no retenidos o desertores fue

muy difícil debido a la dificultad para llevar a cabo las entrevistas con ellos. Los datos de contacto estaban desactualizados y no contestan los correos electrónicos ni las llamadas. Al ser la mayoría de ellos de otras regiones de país, no fue posible acceder más que a uno de ellos de manera telefónica.



Bibliografía:

ARAMBURÚ, Carlos Eduardo (2015). *Motivaciones De Los Postulantes Seleccionados e Ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca*. Lima: Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo-Ministerio de Educación.

ARCE, Moisés (2010). *El fujimorismo y la reforma del mercado en la sociedad peruana*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

ASTIN, Alexander. W. (1975). "Preventing students from dropping out". San Francisco: Jossey-Bass.

BABBIE, Earl (2011). *The Basics of Social Research*. Quinta edición. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

BEAN, J.P (1980). "Student Attrition, Intentions and Confidence: Research in Higher Education", nº 17, pp. 291-320

BELTRÁN, Arlette y Karlos LA SERNA (2009). *¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico DD/09/15. Lima: Universidad del Pacífico. Extraído de http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD0915%20%20Beltran_La%20Serna.pdf

BELTRÁN, Arlette Juan CASTRO y Gustavo YAMADA (2008). *Casos de Estudio sobre Oportunidades para Programas de Crédito Educativo Expandidos: Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.

BENAVIDES, Martín

(2002). "Cuando los Extremos no se Encuentran: Un Análisis de la Movilidad Social e Igualdad de Oportunidades en el Perú Contemporáneo". En: Boletín del Instituto francés de Estudios Andinos, pp. 473 – 494. Extraído de [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/31\(3\)/473.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/31(3)/473.pdf).

(2004). "Educación y Estructura Social En El Perú. Un Estudio Acerca Del Acceso A La Educación Superior Y La Movilidad Intergeneracional En Una Muestra De Trabajadores Urbanos". En: *¿Es Posible Mejorar La Educación Peruana?* Editor: Arregui, P. Extraído de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/Es%20posible%20mejorar-3.pdf>

BENAVIDES, Martín y Manuel ETESSE (2012). "Movilidad Educativa Intergeneracional, educación superior y movilidad social: evidencias a partir de encuesta de Hogares". En: *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Editor: Ricardo Cuenca. Lima: IEP, pp. 51-92.

BERGER, J. B., y Lyon, S. (2005). Past to Present: a Historical Look at Retention. En: SELDMAN, A. (Ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. American Council on Education y Preager Press. Extraído de http://books.google.com.co/books?id=ckk5B_ADM_YC&printsec=frontcover&dq=College+student+retention:+formula+for+student+success&hl=es419&sa=X&ei=9Isz7dLofCtAa5qq2oDA&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=College%20student%20retention%3A%20formula%20for%20student%20success&f=false.

BOURDIEU, Pierre (1991). *La Distinción: Criterio y Bases Sociales del Gusto*. Madrid: Taurus

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

CASTAÑEDA, Rafael (2013). "Factores Asociados A La Deserción De Estudiantes Universitarios". Tesis Para Optar El Grado Académico De Doctor En Educación. Lima: Universidad San Martín de Porres. Extraído de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/1172/1/castaneda_crs.pdf

CEPAL (2010). "La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina". En: Panorama Social de América Latina 2010. Santiago de Chile: CEPAL.

CINDA (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Santiago: CINDA, IELSAC y Universidad de Talca. Extraído de <http://www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>

COTLER, Julio (2015). *Educación Superior E Inclusión Social Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Responsable del estudio: Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación.

CUENCA, Ricardo

(2012a). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

(2012b). "¿Una "otra" movilidad social" Una mirada desde la exclusión" En: *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Editor: Ricardo Cuenca. Lima: IEP, pp. 93-116.

DÍAZ, Juan José (2008). "Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Editor: Martín Benavides. Lima: GRADE, pp. 83-129.

DÍAZ, Christian (2008). "Modelo Conceptual Para La Deserción Estudiantil Universitaria Chilena". En: *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, N° 2: 65-86, 2008, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Extraído de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>

DURKHEIM, Émelie (2000). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Traducción, introducción y notas de Santiago González Noriega. Madrid: Alianza Editorial.

ESPINAL, Silvia (2010). "*Ahora somos de clase media*" *Estrategias de movilidad social ascendente en cinco familias exitosas del distrito de Los Olivos*. Tesis para optar el título de Licenciada en Sociología. Lima: PUCP.

FERNÁNDEZ, Tabaré y Santiago CARDOZO (2014). "Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por pisa 2003". Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República. Extraído de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>

FORBES, Alaister H. (2009). *Retention of First Year Undergraduate Students in the Context of Mass Higher Education: a New Longitudinal Interactionist Model*. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 21:3, 25-33. Extraído de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10963758.2009.10696949?needAccess=true>

Garbanzo, Guiselle (2007). "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública". *Revista Educación* 31(1), 43-63. San José: Universidad de Costa Rica.

GARCÍA Magally y María MEDINA (2011). "Factores que influyeron en el proceso de integración a la universidad católica y en el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron en el 2004-I procedentes de diferentes departamentos del Perú". Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia Social en la PUCP.

GIDDENS, Anthony (2010). "Estratificación y Clase Social". En: *Sociología*.

GEORGE, Alexander L. y Andrew BENNETT (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Harvard: MIT Press.

GERRING, John (2004). "What Is a Case Study and What Is It Good for?". En: *American Political Science Review*, vol. 98, n° 2, mayo 2004. Extraído de <http://blogs.bu.edu/jgerring/files/2013/06/CasestudyAPSR.pdf>

GONZÁLES, Luis Eduardo (2005). "Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena". *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and The Caribbean*. Santiago: IESALC – UNESCO. Extraído de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876Estudio%20sobre%20la%20repitencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf>

GRENFELL, Michael y David JAMES (1998). *Bourdieu and education: acts of practical theory*. London: Falmer Press.

GUERRERO, Gabriela (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares en la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: un estudio longitudinal en Lima*, Perú. Lima: GRADE. (Documento de Investigación, 69)

HAQ, Mabub ul (1999). *Reflections on Human Development*, 2nd edition. Delhi: Oxford University Press.

HEREDIA, Manuel, Marcelina ANDÍA, Helder OCAMPO, José RAMOS, Amado RODRÍGUEZ, Catalina TENORIO y Karim PARDO (2015). "Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú". *Anales de la Facultad de Medicina*, [S.I.], v. 76, p. 57-61, feb. 2015. ISSN 1609-9419. Extraído de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/10972>.

HERNÁNDEZ, Carolina (2013). "Atención a las desigualdades, más allá de las educativas: Programa Nacional de Becas (PRONABES)". *Ponencia presentada en la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. México: UNAM, GUIA, ALFA-UE. Extraído de http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_214.pdf

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERÁNDEZ, y Pilar BAPTISTA (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

IBÁÑEZ, María Amalia (2014). *Juventud, Educación Superior y Movimiento Indígena en el Perú*.

IGUÍÑIZ, Javier (2007). "La pobreza es multidimensional: un ensayo de clasificación". En: *Economía*, XXIV (47).

JAVIER, Jorge (1999). Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías. En: *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Traducido por: Roberto Reyes. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 7 – 32.

JEPPERSON, Ronald (1999). Instituciones, Efectos Institucionales e Institucionalismo. En: *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Traducido por: Roberto Reyes. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 193 – 215.

LA CRUZ, Juan (2010). "Más allá de la cholificación: movilidad social ascendente entre los aymaras de Unicachi en Lima". *Revista Debates en Sociología* N° 35, 2010, pp. 107-132. Extraído de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2123/2056>.

MEYER, John W. (1977). "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, 83, pp. 53-77. Extraído de <http://kieranhealy.org/files/misc/meyer-effects77.pdf>

MICIN, Sonia, Natalia FARÍAS, Beatriz CARREÑO y Sergio URZÚA (2015). "Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena". En: *Calidad en la Educación*, n° 42, julio 2015, pp. 189-208. Extraído de <http://www.scielo.cl/pdf/cale/du/n42/art07.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)
(2014). *Resolución Directoral Ejecutiva (RDE) N° 198-2014-MINEDU-VMGI-OBEC-PRONABEC*. Extraído de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/documentos/2014/r_directoral/rd198_2014.pdf
(2015). *Resolución Directoral Ejecutiva No. 326-2015-MINEDU-VMGI-PRONABEC*. Extraído de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/documentos/2015/r_directoral/rd326_2015.pdf

NORTH, Douglas (1993). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

PASQUIER-DOUMER, Laura (2002) "La Evolución De La Movilidad Escolar Intergeneracional En El Perú A Lo Largo Del Siglo XX". En: *Boletín del Instituto francés de Estudios Andinos*, pp. 429 – 471. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/126/12631302.pdf>.

PLAZA, Orlando
(2008). "Desigualdad, pobreza y desarrollo". Cuaderno de trabajo N° 5. Lima: Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú
(2014). *Teoría sociológica: Enfoques diversos, fundamentos comunes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

POWELL, Walter W. y DIMAGGIO, Paul J. (1999). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Traducido por: Roberto Reyes. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma del Estado de México.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014 “Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: PNUD. Extraído de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2012) Decreto Supremo N° 013-2012-ED, Presidencia de la República, 27 de setiembre de 2012. Extraído de <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/reglamento.pdf>

PROGRAMA NACIONAL DE BECAS Y CRÉDITO (PRONABEC)
(2013). *Expediente Técnico 2013 Premio Al Talento: Beca 18*. Lima: Ministerio de Educación.
(2014). *Beca 18: Cerrando Brechas en educación superior*. Lima: Ministerio de Educación.
(2015). Artículos Científicos: Resultados e Impacto de Beca 18. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Ministerio de Educación

RAGIN, Charles (2007). *La construcción de la investigación social - Introducción a los métodos y su diversidad*. Traducción de Carlos Morales de Setién Revina. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes-Facultad de Derecho.

RODRÍGUEZ, José S. y Lisset MONTORO (2013). “La Educación Superior En El Perú: Situación Actual Y Perspectivas”. Documento De Trabajo N° 370, Departamento de Economía. Lima: PUCP.

ROMÁN, Andrea (2016). “Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de Beca 18”. Tesis para obtener el grado de Magister en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

RUESCHEMEYER, Dietrich (2009). *Usable Theory Analytic Tools For Social And Political Research*. New Jersey: Princeton University Press

SANBORN, Cinthya y Alonso ARRIETA (2011). “Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente”. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

SAUTU, Ruth (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

SCORR, Richard (1999). Retomando los Argumentos Institucionales. En: *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Traducido por: Roberto Reyes. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 216 – 235.

SEIDMAN, Alan (2005). *College Student Retention: Formula for Students Success*. Connecticut: American Council on Education and Praeger Publishers. Extraído de https://books.google.com.pe/books?id=ckk5B_ADM_YC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SEN, Amartya

(1993). *Capability and Well-being*. En: Nussbaum, Martha y Amartya Sen (eds.). *The Quality of Life*, pp. 30 – 53. New York: Oxford Clarendon Press.

(1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

(2009). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta: Buenos Aires.

SILVA, Marisol (2011). “El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico” *Perfiles educativos*, vol. 33. Extraído de www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010

TANAKA, Matín y Carolina TRIVELLI (2002). *Las trampas de la focalización y la participación. Pobreza y políticas sociales en el Perú durante la década de Fujimori*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Extraído de

<http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/495/277.%20Las%20trampas%20de%20la%20focalizaci%C3%B3n%20y%20la%20participaci%C3%B3n.%20Pobreza%20y%20pol%C3%ADticas%20sociales%20en%20el%20Per%C3%BA%20durante%20la%20d%C3%A9cada%20de%20Fujimori.pdf?sequence=1>

TÁVARA, José Ignacio (2014). “Financiamiento público de la educación universitaria en el Perú: el caso del Programa Beca 18”. Tesis para optar el grado de Magíster en Política y Gestión Universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universitat de Barcelona.

TÉLLEZ, Gustavo (2002). *Pierre Bourdieu, conceptos básicos y construcción socioeducativa: Claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

THORP, Rosemary y Maritza PAREDES (2011). *La etnicidad y la persistencia de la desigualdad*. Lima: IEP.

TINTO, Vincent

(1975). “Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent re-search”. En: *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

(2001). “Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College”. Syracuse University. Extraído de

https://www.researchgate.net/publication/228860241_Taking_Student_Retention_Seriously_Rethinking_the_First_Year_of_College

(2006). “*Research and practice of student retention: what next?*” En: *J. College Student Retention*, Vol. 8(1) 1-19, 2006-2007. Extraído de

http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

(2012a). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Tercera edición. Chicago: University of Chicago Press, Bristol, University Presses Marketing
(2012b). *Completing College: rethinking the institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

TORRES, Luz (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Extraído de
<http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%25C3%25B3nEstudia%25C3%25B3n.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>

TUBINO, Fidel

(2007). "La ambivalencia de las acciones afirmativas". En: *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

(2012). "La Universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina". En: *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Editor: Ricardo Cuenca. Lima: IEP, pp. 117-132.

VILLACORTA, Ana María (2012). "La universidad pública desde la mirada de los estudiantes" En: *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Editor: Ricardo Cuenca. Lima: IEP, pp. 173-195.

WALTON, John (1991). *Western Times and Walter Wars: State, Culture and Rebellion in California*. Berkeley: University of California Press.

YAMADA, Gustavo, Juan F. CASTRO y Mario RIVERA (2013). *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: SINEACE.

YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.

ZAVALA, Virginia y Gavina CORDOVA (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES DE BECA VOCACIÓN DE MAESTRO EN LA PUCP

Muy buenos días/tardes/noches. Tras haber leído y aceptado el consentimiento informado para su participación como informante de esta investigación, daremos inicio a la entrevista. Esta tiene por objetivo conocer tu experiencia universitaria durante el primer y/o segundo ciclo de estudios. Por tal motivo, es importante que respondas a las preguntas realizadas tomando como referencia tu primer año como estudiante de la Facultad de Educación de la PUCP. Si deseas hacer referencias a experiencias posteriores, no hay ningún inconveniente.

I. Datos del entrevistado(a)

Generales
Nombres
Sexo (por observación)
Edad
Lugar de procedencia:
<i>Región</i>
<i>Provincia</i>
<i>Ciudad</i>
Educación
Colegio donde concluyo la secundaria
Año de ingreso a la PUCP
Ciclo de estudios
Especialidad que estudia
Familia
¿Tienes padre y madre?
Nivel educativo de sus padres
¿Tienes hermanos(as)? <u>Si tiene hermanos, posición que ocupa entre hermanos</u>
Nivel educativo de sus hermanos
¿Con vives actualmente? <u>En caso viva con alguien, nivel educativo de la(s) persona(s) con las que vive actualmente.</u>

II. Sobre el proceso de postulación a la Beca:

1. ¿Cómo fue tu experiencia en el proceso de postulación y selección a la BVM?
2. ¿Cuáles eran los requisitos para postular? ¿Qué opinas sobre estos requisitos?
3. ¿Qué fue lo más difícil en el proceso de postulación? ¿Pudiste solucionar tales inconvenientes? SI PUDO SOLUCIONARLOS, ¿cómo los solucionaste?
4. ¿Crees que los conocimientos adquiridos durante el colegio fueron suficientes para tu vida universitaria?

III. Motivación:

5. ¿Qué te motivó a postular a la BVM? ¿Te motivaron a postular al programa? SI/ ALGUIEN LO MOTIVO, ¿quién? ¿Cómo te apoyaron tales personas/instituciones en este proceso?
6. ¿Por qué escogiste la PUCP? ¿Qué especialidad escogiste? ¿Por qué?
7. ¿Cómo te sentiste al enterarte que habías sido seleccionado?
8. ¿Cómo reaccionaron tus familiares?

IV. (SOLO PARA LOS DE PROVINCIAS) La vida en Lima

9. ¿Por qué decidiste estudiar en una universidad de Lima?
10. ¿Cómo llegaste a Lima? ¿Fue difícil? ¿Llegaste solo o acompañado por algún familiar/amigo?
11. ¿Tenías gente conocida en Lima? ¿Con quién(es) te contactaste a tu llegada?
12. ¿Habías venido antes a Lima?
13. ¿Te gusta esta ciudad? ¿Qué es lo que más te gusta o disgusta de Lima?
14. ¿Dónde vives actualmente? ¿Cómo conseguiste el donde vives? ¿Compartes el lugar con alguien?
15. SOLO PARA LOS QUE NO VIVEN CON SU FAMILIA ¿Fue difícil para ti dejar a tu familia y tus amigos?

V. La relación con la universidad y la facultad

Recuerda contestar tus preguntas en base a tu experiencia durante tu primer año de estudios en la PUCP. No obstante, si quieres hacer referencia a alguna experiencia más reciente, está totalmente permitido.

16. ¿Cómo fue tu primer contacto con la universidad? ¿Y con la facultad?
17. *SopORTE:*
 - 17.1 ¿Tuviste algún tipo de programa/curso/taller para facilitar la transición del colegio a la universidad? ACOMPANAMIENTO/PROPEDEUTICO ¿Fueron de utilidad? ¿Por qué?
 - 17.2 ¿Tuviste algún tipo de programa/curso/taller en el que se pudieras conocer y/o desarrollar las habilidades básicas para los estudios universitarios? ¿Fueron de utilidad? ¿Por qué?
 - 17.3 ¿Al inicio de tu primer año de estudios se realizaron actividades en las cuales se te informó sobre la vida académica y social en la universidad? ¿Asististe? ¿Por qué? EN CASO HAYA ASISTIDO, ¿fueron de utilidad?
 - 17.4 ¿La universidad/la facultad cuenta con programa de tutorías o asesorías académicas para los cursos? SI LOS TIENE, ¿asististe en tu primer año? ¿Por qué? EN CASO NO LOS TENGA, ¿crees que debería tenerlos? ¿Por qué?
 - 17.5 ¿La universidad/la facultad cuenta una oficina o una persona de referencia con el que puedes contactarte en caso tengas algún problema o emergencia? ¿Lo sabías durante tu primer año estudios? ¿Te sentías cómodo yendo a esta oficina o con esa persona?

17.6 ¿Sentiste que la universidad/tu facultad te apoya? ¿Por qué? ¿De qué manera? ¿Fue de utilidad?

17.7 ¿La universidad/la facultad realizó actividades para promover la integración entre estudiantes? SI LAS REALIZÓ, ¿cuáles son? ¿Participaste? ¿Fueron importantes? ¿Por qué? SI NO LAS REALIZÓ, ¿consideras que debió realizarlas? ¿Por qué?

17.8 Durante tu primer año universitario, ¿tuviste dificultades? Ej. Personales, económicas, de salud, etc. EN CASO LAS HAYA TENIDO, ¿recurriste a la universidad/facultad? EN CASO LAS HAYA TENIDO Y HAYA RECURRIDO A LA UNIVERSIDAD/FACULTAD, ¿te apoyaron? ¿De qué manera? ¿Quién? EN CASO HAYA TENIDO Y NO HAYA RECURRIDO, ¿por qué no recurriste? EN CASO NO HAYA TENIDO, pasar a siguiente pregunta.

18. *Expectativas:*

18.1 ¿Cuáles eran tus expectativas en tu primer año de estudios? 18.2 ¿La universidad/tu facultad te indicó qué debías hacer para tener buenos resultados académicos, para que te vaya bien en tus clases? ¿Durante tu primer año sabías el esfuerzo que debías realizar para tener un buen desempeño universitario?

18.3 SI SE LE INDICÓ O LO LLEGÓ A CONOCER, ¿de qué manera se te indicó o lo llegaste a conocer? ¿Existían documentos oficiales que lo indiquen? ¿Los profesores lo señalaban? ¿Los compañeros mayores te lo indicaron?

18.4 ¿Consideras que la universidad/tu facultad es académicamente exigente/desafiante?

19. *Evaluación y retroalimentación:*

19.1 ¿Se realizaban evaluaciones para medir tus habilidades de aprendizaje? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Cómo se hicieron?

19.2 ¿Consideras que tu progreso en la universidad estaba monitoreado? ¿Por quién? ¿De qué manera?

19.3 ¿Eras evaluado en todos los cursos que llevas? ¿De qué manera? ¿Consideras que fue de utilidad? ¿Por qué?

19.4 ¿Recibías retroalimentación oportuna sobre tus controles de lectura, prácticas, tareas, exámenes, entre otros? ¿Cómo se realizaban? ¿Fue de utilidad? ¿Por qué?

19.5 ¿Has tenido dificultades en algunos cursos?

SI LAS HAS TENIDO, ¿tus profesores/la facultad te ayudaron para poder afrontarlas?

SI RECIBIÓ AYUDA, ¿fue de utilidad? ¿Por qué? ¿Se realizaron de manera oportuna/temprana?

20. *Integración:*

20.1 ¿Cómo fue/es tu relación con autoridades de la universidad/tu facultad? ¿Con los profesores? ¿Con tus compañeros de estudio?

20.2 ¿Te sentías integrado(a) a la universidad/facultad durante tu primer año en la universidad? ¿Por qué?

20.3 ¿Era relevante para ti estar integrado a la universidad? ¿Por qué? ¿Ahora lo es?

20.4 ¿Has realizado actividades extracurriculares? Ej: Deportes, participación en grupos culturales/políticos/de investigación, política universitaria, etc.

EN CASO HAYA REALIZADO, ¿Cuáles fueron? ¿Por qué participaste en ellas? ¿Fueron importantes? ¿De qué manera?

20.5 Durante tu primer año de estudios, ¿solías participar en ellas?

SI PARTICIPABAS, ¿participabas en todas por igual? ¿En cuáles sí participabas? ¿Por qué?

SI NO PARTICIPABAS EN TODAS POR IGUAL, ¿por qué en algunas sí y en otras no?

SI NO PARTICIPABAS, ¿por qué no lo hacías?

20.6 ¿Conoces en qué consiste el aprendizaje colaborativo? ¿Y el aprendizaje basado en problemas? (**SI NO LOS CONOCE EXPLICARLE**) ¿En tus clases los utilizaban?

EN CASO LOS UTILIZABAN, ¿En qué cursos? ¿De qué manera los utilizaban? ¿Por qué? ¿Crees que fueron/son importantes?

EN CASO NO LOS UTILIZABAN, ¿hubiera sido de utilidad?

20.7 ¿Cuántos cursos llevaste los dos primeros ciclos? ¿Y en esos ciclos llevaste las clases con las mismas personas?

SI LLEVÓ CURSOS CON LAS MISMAS PERSONAS, ¿llegaste a conformar algún grupo con tus compañeros y/o se ayudaban en para tener mejores resultados en el curso? ¿Por qué? ¿Cómo lo hacían? ¿Fue importante? ¿De qué manera?

20.8 Durante tu primer año de estudios, ¿se realizaron actividades o servicios que te permitieron poner en práctica o conectar lo aprendido en el curso con la realidad?

SI SE REALIZARON, ¿en qué consistieron? ¿Fueron de utilidad? ¿Por qué?

VI. La experiencia universitaria

Recuerda contestar tus preguntas en base a tu experiencia durante tu primer año de estudios en la PUCP. No obstante, si quieres hacer referencia a alguna experiencia más reciente, está totalmente permitido.

21. Logro académico:

21.1 ¿Cómo te fue académicamente en tu primer año de estudios? *Pedir que describa cada semestre.* ¿Tuviste dificultades?

21.2 SOLO SI TUVO DIFICULTADES: ¿Cuáles fueron las dificultades que tuviste? ¿Por qué motivos las tuviste? ¿Hubo motivos académicas? ¿Cuáles? ¿Hubo motivos extracadémicos? ¿Cuáles? ¿Lograste superarlos? ¿De qué manera?

21.3 ¿Cómo describirías los resultados académicos que obtuviste durante el primer año de estudios en la PUCP? ¿Por qué? ¿Tuviste retos que superar?

21.4 ¿Desaprobaste algún curso durante tus dos primeros ciclos? Si desaprobó un curso o más, ¿por qué los desaprobaste?

21.5 Académicamente, con respecto a tu primer año de estudios:

¿Cuáles han sido/son tus principales fortalezas como estudiante?

¿En qué te gustaría mejorar? ¿Cómo piensas hacerlo?

22. Estrategias para el éxito universitario:

22.4 ¿Cuáles son tus principales fortalezas como estudiante? (Pedir que las describa)

22.5 ¿Utilizaste alguna técnica para superar tus los retos académicos en la PUCP?

22.6 Adicionalmente al horario de clases, ¿estableciste algún horario de estudios para los cursos que llevaste durante el primer año?

SI LO ESTABLECIÓ, ¿lo cumpliste? ¿Fue útil?

22.7 En promedio, y adicionalmente a las clases, ¿cuántas horas estudiaste semanalmente durante tu primer año de estudios? ¿Entre 1 y 5? ¿Entre 5 y 10? ¿Más de 10?

22.6 Adicionalmente a tus salones de clases, ¿Dónde estudiabas? ¿En casa? ¿En la universidad? ¿Contabas/cuentas con espacios adecuados para estudiar?

22.7 En tus primeros ciclos, ¿recurrías a la ayuda de alguien?

SI RECURRÍA, ¿a quién? ¿Familiares? ¿Amigos? ¿Compañeros de la universidad? ¿Profesores?

SI NO RECURRÍA, ¿por qué no recurrías?

22.8 7 En tus primeros ciclos, ¿contabas con un tutor? Si contabas con uno, ¿cómo lo conseguiste? ¿Era de utilidad?

SI NO CONTABAS CON UNO, ¿por qué? ¿Buscaste contar uno?

22.9 En tus primeros ciclos, ¿formaste grupos de estudio? ¿Tuviste algún compañero con el que estudiabas regularmente?

SI LA RESPUESTA A UNA DE ELLAS FUE "SÍ", ¿fue de utilidad? ¿De qué manera?

22.10 Cuando tenías controles de lectura, exámenes y/o prácticas, ¿de qué manera te preparas para ellos? ¿Fue de utilidad? ¿Por qué hacías eso? ¿Lo continuas haciendo?

VII. Cierre:

23. ¿Hay algo más que te gustaría agregar? ¿Hay algún tema que te gustaría comentar?

Eso es todo, ¡muchas gracias por tu participación!

ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA AUTORIDADES FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP

Muy buenos días/tardes/noches. Tras haber leído y aceptado el consentimiento informado para su participación como informante de esta investigación, daremos inicio a la entrevista. Esta tiene por objetivo conocer su experiencia como profesor(a)/ autoridad académica de los estudiantes de BVM que ingresaron a la Facultad de Educación PUCP. Si desea hacer referencia a los de 2016, no hay ningún inconveniente.

VIII. Datos del entrevistado(a)

Generales
Nombre completo
Cargo y tiempo que lo ocupa
Tiempo trabajando en la PUCP
¿Dicta cursos? <u>SI DICTA CURSOS</u> , ¿Cuáles? ¿Qué cursos ha dictado específicamente a los jóvenes de BVM?

IX. La relación con la universidad y la facultad

Recuerda contestar tus preguntas en base a su experiencia con los becarios de BVM que ingresaron en el año 2015.

1. ¿Cómo fue su primer contacto con los estudiantes de BVM?
2. ¿Considera que hay un perfil de estudiante de BVM? Describirlo.
3. ¿Las características/el perfil de los BVM se diferencia de los demás estudiantes de educación?
4. **Soporte:**
 - 4.1 ¿Existe algún programa/curso/taller para facilitar la transición del colegio a la universidad de los estudiantes de BVM? ACOMPAÑAMIENTO/PROPEDEUTICO ¿Han sido de utilidad? ¿Por qué?
 - 4.2 ¿Existe algún programa/curso/taller en los estudiantes de BVM pudieran conocer y/o desarrollar las habilidades básicas para los estudios universitarios? ¿Fueron de utilidad? ¿Por qué?
 - 4.3 ¿Al inicio de su primer año de estudios se realizaron actividades en los cuales se les informó sobre la vida académica y social de universitaria? ¿Tuvo acogida? ¿Fue de utilidad?
 - 4.4 ¿La universidad/la facultad cuenta con programa de tutorías o asesorías académicas para los cursos? SI LOS TIENE, ¿los becarios asistieron durante primer año? EN CASO NO LOS TENGA, ¿cree que debería tenerlos? ¿Por qué?
 - 4.5 ¿La universidad/la facultad cuenta una oficina o una persona de referencia con el que los estudiantes BVM se pueden contactar en caso tengan algún problema o emergencia? ¿Recurren a esta persona constantemente?
 - 4.6 ¿La universidad/la facultad realizó actividades para promover la integración entre estudiantes? SI LAS REALIZÓ, ¿cuáles son? ¿Tuvieron acogida? ¿Fueron importantes? ¿Por qué? SI NO LAS REALIZÓ, ¿considera que debió realizarlas? ¿Por qué?
 - 4.7 ¿Los estudiantes de BVM 2015 han tenido dificultades económicas? EN CASO LAS HAYAN TENIDO, ¿recurrieron a la universidad/facultad? EN CASO LAS HAYA

TENIDO Y HAYA RECURRIDO A LA UNIVERSIDAD/FACULTAD, ¿se les pudo apoyar? ¿De qué manera? EN CASO NO HAYA TENIDO O NO SABE, pasar a siguiente pregunta.

5. *Expectativas:*

5.1 ¿Qué expectativas percibía de los becarios durante su primer año de estudios? ¿La universidad/tu facultad les indicó que debían hacer para tener buenos resultados en los cursos, para que les vaya bien en tus clases? ¿Durante su primer año ellos sabían el esfuerzo requerido para tener un buen desempeño universitario?

5.2 SI SE LE INDICÓ O LO LLEGÓ A CONOCER, ¿de qué manera se le indicó o lo llegó a conocer? ¿Existían documentos oficiales que lo indiquen? ¿Los profesores lo señalaban? ¿Los compañeros mayores te lo indicaron?

5.3 ¿Considera que los estudiantes de BVM sienten que la universidad/la facultad es académicamente exigente/desafiante?

6. *Evaluación y retroalimentación:*

6.1 ¿En los cursos se realizaron evaluaciones para medir las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de BVM? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Cómo se hicieron?

6.2 ¿El progreso en la universidad de los estudiantes durante su primer año era monitoreado? ¿Por quién? ¿De qué manera?

6.3 ¿Fueron evaluado en todos los cursos que llevaron? ¿De qué manera? ¿Consideras que fue de utilidad? ¿Por qué?

6.4 ¿Se les brindó retroalimentación oportuna sobre tus controles de lectura, prácticas, tareas, exámenes, entre otros? ¿Cómo se realizó? ¿Fue/ ha sido de utilidad? ¿Por qué?

6.5 ¿Los estudiantes de BVM han tenido dificultades en algunos cursos/en el curso(s) que usted les dictó? SI LAS HAS TENIDO, ¿los profesores/la facultad le ayudaron a poder afrontarlas? ¿fue de utilidad? ¿Por qué? ¿Se realizaron de manera oportuna/temprana?

7. *Integración:*

7.1 ¿Cómo fue/es la relación de los chicos de la BVM con autoridades de la universidad/tu facultad? ¿Con los profesores? ¿Con tus compañeros de estudio?

7.2 ¿Considera que los estudiantes de BVM sentías/sientes integrado a la universidad/facultad? ¿Por qué?

7.3 ¿Los estudiantes de BVM han participado en actividades extracurriculares? EN CASO HAYHA REALIZADO, ¿Cuáles fueron? ¿Hubo algún problema o inconveniente? ¿Fueron importantes? ¿De qué manera?

7.4 En las clases de los primeros ciclos, ¿los estudiantes de BVM suelen participar en ellas? ¿De qué manera lo hacían?

7.5 ¿Cuántos cursos llevan los dos primeros ciclos los estudiantes de BVM? ¿Y en esos ciclos llevaron las clases con las mismas personas? SI LLEVARON CURSOS CON LAS MISMAS PERSONAS, ¿se llegaron a conformar algún grupo con entre compañeros y/o se ayudaban en para tener mejores resultados en el curso? ¿Por qué? ¿Cómo lo hacían? ¿Fue importante? ¿De qué manera?

7.6 En los cursos que llevaron en su primer año de estudios, ¿se realizaron actividades o servicios que les permitieran poner en práctica o conectar lo aprendido en el curso con la realidad? SI SE REALIZARON, ¿en qué consistieron? ¿Fueron de utilidad? ¿Por qué?

X. La experiencia universitaria

8. Logro académico:

8.1 ¿Cómo les fue académicamente en el primer año de estudios a los estudiantes de BVM? ¿Tuvieron dificultades?

8.2 SOLO SI TUVIERON DIFICULTADES: ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Por qué motivos las tuvieron? ¿Hubo motivos académicas? ¿Cuáles? ¿Hubo motivos extracadémicos? ¿Cuáles? ¿Lograron superarlos? ¿De qué manera? ¿Hubo diferencias con el resto de estudiantes de la facultad?

8.3 ¿Cómo describiría los resultados académicos que obtuvieron durante el primer año de estudios en la PUCP? ¿Por qué?

8.4 ¿Tuvieron retos que superar? ¿Cuáles?

8.5 ¿Desaprobaron algún curso durante sus dos primeros ciclos? SI DESAPROBARON UNO CURSO O MÁS, ¿por qué desaprobaron?

8.6 Académicamente, ¿en qué cree que deberían mejorar? ¿Cómo piensa que podrían lograrlo?

9. Estrategias para el éxito universitario:

9.1 ¿Cuáles eran sus principales fortalezas como estudiante? (Pedir que las describa)

9.2 ¿Utilizaban alguna técnica que usted podía identificar para superar sus los retos académicos en la PUCP?

9.3 En tus primeros ciclos, ¿recurrían a la ayuda de alguien de usted, alguien de la facultad o compañeros de clase?

9.4 En sus primeros ciclos, ¿contaban con un tutor? SI CONTABAN, ¿cómo lo conseguían? ¿Era de utilidad? SI NO CONTABAS CON UNO, ¿por qué no tenían tutores?

9.5 En sus primeros ciclos, Cuando tenían controles de lectura, exámenes, tareas, trabajos y/o prácticas, ¿los estudiantes de BVM mostraban haberse preparado y/o esmerado de la manera esperada? ¿Cómo así?

XI. Cierre:

10. ¿Hay algo más que le gustaría agregar? ¿Hay algún tema que te gustaría comentar?

Eso es todo, ¡muchas gracias por tu participación!

ANEXO 3: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA INVESTIGACIÓN CON FINES ACADÉMICOS

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Diego Núñez Cuba, estudiante de sociología en la Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la acción institucional universitaria en el nivel de éxito de la retención estudiantil, a partir del caso de los jóvenes peruanos que estudian en las especialidades de Educación de la PUCP tras haber obtenido la Beca Vocación de Maestro (BVM).

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones serán eliminados.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo/la perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

He sido informado/informada de que el objetivo de este estudio conducido por Diego Núñez Cuba es analizar la influencia de la acción institucional universitaria en el nivel de éxito de la retención estudiantil, a partir del caso de los jóvenes peruanos que estudian en las especialidades de Educación de la PUCP tras haber obtenido la Beca Vocación de Maestro (BVM).

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los

de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Diego Núñez Cuba al correo electrónico dnunezc@pucp.edu.pe o al teléfono 953-709-755.

He leído este formulario y el investigador ha contestado todas mis preguntas. Por esta razón, acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Nombre del Participante

Firma del Participante

DNI de Participante:

Fecha:

