

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Los vínculos sociales de los estudiantes de provincias de la Beca Vocación de Maestro en relación con la permanencia en los estudios de pregrado en una universidad privada de Lima

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTORA

Carla Barrionuevo Aguilar

ASESOR:

Gustavo Enrique Obando Castillo

Mayo, 2019

RESUMEN

Los vínculos sociales de los estudiantes de provincias de la Beca Vocación de Maestro en relación con la permanencia en los estudios de pregrado en una universidad privada de Lima. Carla Barrionuevo Aguilar

El objetivo de la presente investigación es describir la relación entre los vínculos sociales con sus pares y su propia permanencia en los estudios que identifican los estudiantes provincianos de la *Beca Vocación de Maestro* de una universidad privada de Lima. Está enmarcada en la línea de investigación de la cultura de los estudiantes, que está incluida en la cultura de la institución educativa. Se identifican los diversos vínculos entre pares que construyen los estudiantes, así como los factores predictores de permanencia en los estudios para la población estudiada. El estudio realizado fue de corte fenomenológico. El instrumento utilizado para recabar información es un guion de entrevista semiestructurada sobre las experiencias y valoraciones de los estudiantes. La información ha sido codificada y categorizada manualmente. La investigación encontró que las relaciones que forjan los estudiantes becados que proceden de provincias constituyen uno de sus soportes para afrontar la vida por su cuenta y para permanecer en los estudios superiores.

Palabras clave:

Permanencia / Estudios superiores / Vínculos sociales / Estudiantes becados

ABSTRACT

Los vínculos sociales de los estudiantes de provincias de la Beca Vocación de Maestro en relación con la permanencia en los estudios de pregrado en una universidad privada de Lima. Carla Barrionuevo Aguilar

This thesis seeks to describe the relationship between social bonds with their peers and their own permanence in school as identified by the provincial students of the *Beca Vocación de Maestro* (Teacher Vocational Scholarship) in a private university at Lima, Peru. Its theoretical frame comes from the line of research dealing with the students' culture, which is included in turn within the line of educational institution culture. The diverse links between pairs constructed by the students are identified, as well as the predictive factors of permanence in school for the studied population. This research has a phenomenological character. The instrument used to gather information is a semi-structured interview script about experiences and evaluations of the students. The information has been manually coded and categorized. The research finds that the relationships that scholarship-holding students from provinces forge constitute one of their main ways of mutual support to face life on their own and to stay firm in higher education.

Keywords:

Permanence / Higher education / Social links / Scholarship-holding students

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar mencionando que ha sido un privilegio trabajar con becarios de la Beca Vocación de Maestro que ingresaron a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú en los años 2015, 2016 y 2017. Estoy convencida de que he aprendido de ellos mucho más de lo que ellos hayan podido aprender gracias a mí. Para todos ellos y, especialmente, para quienes conformaron la muestra de esta investigación, va mi completa gratitud.

En segundo lugar, doy las gracias a mi asesor, Mg. Gustavo Obando Castillo, por la paciencia y la dedicación para ayudarme a pulir este trabajo.

Asimismo, quiero agradecer a dos educadoras maravillosas de la PUCP, que siempre tienen una sonrisa y que me apoyaron desde el inicio de mi proceso de investigación: Mg. Aurea Bolaños Hidalgo y Mg. Patricia Nakamura Goshima.

Casi finalmente, quiero reconocer al doctor Héctor H.G. Velásquez Chafloque, que ya ha contribuido con dos importantes proyectos míos: por un lado, tuvo la impagable amabilidad de facilitarme su oficina en el Departamento de Humanidades PUCP para que pudiera realizar las entrevistas de esta investigación en un ambiente óptimo; por otro lado, compartimos a Alejandro, nuestro hijo.

Por último, nací en una familia provinciana conformada, en buena parte, por educadores e ingenieros. De alguna forma, se puede decir que todos se dedicaban a construir. Creo que, principalmente, ahí está el origen de mi afecto por el mundo educativo. En ese sentido, mi agradecimiento final es para mi familia de origen y, en particular, para mi abuelo, Leonidas Aguilar Astete (1903-1986), ingeniero y docente universitario, y para mi madre, Teresa Aguilar De Olarte (1945-1996), cusqueña que vino a Lima para estudiar Educación, y que, hasta el final, amó ser profesora.

A los valientes que dedican su vida a educar

A todos los que creen en una educación para todos

ÍNDICE

Resumen	ii
Agradecimientos.....	iv
Dedicatoria.....	v
Índice.....	vi
Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco contextual.....	5
Contexto educativo	5
La educación como medio para el desarrollo social	6
La búsqueda de la equidad en el acceso a la educación superior	8
El crecimiento de la cobertura en educación superior en Perú	9
Incremento de instituciones de educación superior en Perú	10
Los programas de becas para ampliar el acceso a educación superior en Perú	12
PRONABEC y la Beca Vocación de Maestro	14
Características de la Beca Vocación de Maestro de PRONABEC	15
Perfil y contexto del becario BVM en la institución educativa superior del presente estudio	17
Capítulo 2. Marco teórico y conceptual.....	21
La deserción, la retención y la permanencia en los estudios superiores	21
Los factores predictores de permanencia en los estudios superiores	28
Los vínculos sociales y relacionales como factores predictores de permanencia en los estudios superiores	32
El vínculo social entre pares y su relación con la permanencia en los estudios superiores	34
Capítulo 3. Diseño metodológico.....	38
Línea de investigación, enfoque, nivel y método	38

Objetivos de la investigación	39
Categorías de estudio	40
Criterios de selección de los participantes	41
Técnica e instrumento de obtención de información	42
Validación del instrumento	44
Aplicación del instrumento	44
Organización y análisis de la información: codificación y categorización	46
Capítulo 4. Descripción y análisis de resultados.....	48
El inicio de los estudios universitarios: la primera impresión y la necesidad de adaptarse a la nueva situación	48
La impresión del cambio	49
El papel del curso propedéutico en el proceso de adaptación a la vida universitaria	52
El curso propedéutico en la adaptación académica	53
El curso propedéutico en la adaptación social	53
¿Por qué permanecen en los estudios los estudiantes becados de provincias de la Facultad de Educación?	56
Predictores de permanencia en los estudios en la población estudiada	57
Compromiso con la meta	58
Motivación personal	59
Sentido de pertenencia	60
La relación con la institución y sus miembros	61
La sensación de estar integrados con el grupo de pares	65
La percepción de los entrevistados acerca de la relación entre sus vínculos con sus pares y su permanencia en los estudios	67
¿Cuáles son los vínculos sociales con entre pares de los estudiantes becados de provincias en la Facultad de Educación?	69
Compañerismo	70
Apoyo	72
Cercanía	73

Confianza	76
Amistad	77
Las actividades que realizan con su grupo de amigos los estudiantes becados que proceden de provincias	79
Alimentación	79
Actividades culturales y de proyección social	80
Actividades recreativas	81
Conclusiones.....	84
Recomendaciones.....	87
Referencias bibliográficas.....	89
Apéndices.....	97

Índice de tablas

Tabla 1. Constancia de predictores de permanencia en los estudios superiores.....	31
Tabla 2. Categorías y subcategorías de estudio.....	40
Tabla 3. Muestra seleccionada	42

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, Latinoamérica ha experimentado el cambio desde una institución universitaria tradicional, diseñada originalmente para las elites, hacia una de alta cobertura y mayor acceso para la población (Tünnermann, 2000). Dicho cambio incluye una serie de retos, y Perú no ha sido ajeno a ellos.

Uno de esos retos es el cambio de las realidades de los estudiantes que acceden a la educación superior: la diversidad de nuevos perfiles en expectativas, necesidades y antecedentes genera la necesidad de flexibilizar la universidad, ya que no atender a la nueva heterogeneidad podría llevar a una masificación despersonalizada de la educación superior (Daza, 2014).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que si el acceso a la educación superior no incluye la culminación de los estudios, no se trataría de un acceso realmente efectivo. Por eso, resulta preocupante que la masificación universitaria esté marcada por un alto nivel de abandono de los estudios, que parece afectar más a los sectores vulnerables a nivel económico y socio-cultural (Ezcurra, 2011).

Dentro de la mayor ampliación de la cobertura educativa, se encuentran los estudiantes que acceden a la universidad gracias a programas de becas, que permiten que se integren a la universidad algunos representantes de grupos humanos que antes no tuvieron la oportunidad de seguir estudios superiores. En Perú, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC] es la institución que se encarga de administrar los programas de becas del estado dirigidas a distintos tipos de beneficiarios. Entre ellos, están sus programas de becas para estudios de pregrado, una de las cuales es la Beca Vocación de Maestro (BVM), que, aunque no se dirige a población de pobreza extrema, tiene entre sus beneficiarios a algunos grupos que pueden ser considerados vulnerables: concretamente, estudiantes que deben mudarse de su ciudad natal a otra para estudiar.

Es obvio que todos los estudiantes que comienzan a asistir a una universidad deben hacer frente a los retos de la vida académico-universitaria (por ejemplo, nuevos horarios de estudios, nuevos conocimientos, etc.). La necesidad de adaptarse a nuevas "reglas de juego" incluye un fuerte componente emocional, particularmente para aquellos provenientes de grupos que tradicionalmente no han accedido a la educación superior (Christie, Tett, Cree, Hounsell & McCune, 2007, p. 5). De hecho, para algunos grupos de alumnos becados, por sus condiciones (por ejemplo, procedencia de otra parte del país, residencia lejos de sus familias, administración de recursos económicos, etc.), se sumarán otros retos distintos, que incluirán vivir en una ciudad distinta, lejos de lo conocido y de lo amado; todo esto puede influir en que los alumnos continúen o no los estudios universitarios (Vélez, 2005). Esta, justamente, es la realidad de un grupo de becarios BVM.

Los retos mencionados, a los que tendrán que hacer frente estos estudiantes, pueden ser encarados con éxito a partir de los vínculos que se establezcan con los otros estudiantes de la universidad (Vélez, 2005). De hecho, el relacionarse con los compañeros puede generar una fuerte diferencia a favor (Barragán y González, 2017). Es más: las relaciones entre pares pueden ser traducidas en un mayor o menor sentido de pertenencia a la comunidad, lo que se refleja en un mayor o menor arraigo en la misma, el cual, en el caso de las instituciones educativas, se ha relacionado tradicionalmente con la permanencia en los estudios; lo contrario es el fenómeno de exclusión o aislamiento.

Son precisamente estas relaciones entre los estudiantes las que nos interesan como elementos inhibidores del abandono estudiantil y, en ese sentido, como posibles predictores de permanencia. El tema del presente estudio son los vínculos sociales que establecen con sus pares los estudiantes procedentes de provincias que acceden a la Beca Vocación de Maestro de PRONABEC en relación con su permanencia en los estudios de pregrado en una universidad privada de Lima.

La relevancia de esta investigación se encuentra en que, durante las últimas décadas, se ha dado en nuestro país un proceso de búsqueda de ampliación del acceso a la educación superior para distintos grupos de la población. Dentro de este proceso, ha ocurrido la apertura de las universidades privadas a nuevos grupos de estudiantes, algunos de los cuales acceden a los estudios superiores gracias al apoyo de distintos tipos de subvenciones, como BVM y otras de becas PRONABEC. En este sentido, este trabajo puede esclarecer cómo viven los estudiantes algunos aspectos que influyen en que puedan culminar sus estudios o no, y podría servir como punto de partida para futuras investigaciones en el campo educativo y para acciones relacionadas con la búsqueda de la permanencia de los estudiantes.

El presente estudio se propuso como objetivo general describir la relación identificada por los estudiantes provincianos de la Beca Vocación de Maestro de una universidad privada de Lima entre sus vínculos sociales con sus pares y su propia permanencia en los estudios. Para lograrlo, se planteó dos objetivos específicos: identificar los distintos vínculos y dinámicas sociales entre pares que desarrollan los estudiantes mencionados, e identificar los factores predictores de permanencia en los estudios de dichos estudiantes.

Este trabajo ha estado enmarcado en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. En dicho marco, ha buscado aportar en la línea de investigación de la institución educativa como organización educativa, dentro del eje de los estudios de la cultura escolar, y, específicamente, en el sub eje de la cultura de los estudiantes. La investigación fue de corte fenomenológico y estuvo centrada en las experiencias y valoraciones en común de un grupo de estudiantes. El estudio se trabajó en un nivel descriptivo.

Este estudio tiene tres limitaciones: en primer lugar, el grupo de participantes pertenece a distintas promociones de ingreso a la universidad, por lo que sus niveles de adaptación a la vida universitaria son diversos; en segundo lugar, la información ha sido obtenida de un grupo de estudiantes de una sola institución de educación superior, por lo que sus resultados no son generalizables; en tercer

lugar, los entrevistados son becarios de un tipo de beca específico que, principalmente, se basa en un tema vocacional, por lo cual los resultados no necesariamente son generalizables a los otros tipos de becas para estudios de pregrado.

El presente informe está compuesto por cuatro capítulos: Marco contextual, en que se muestra la relación entre la Beca Vocación de Maestro y una tendencia de buscar ampliar el acceso a la educación superior; Marco teórico y conceptual, en el que se exponen las bases teóricas y los conceptos básicos de la investigación; Diseño metodológico, en el que se comenta la metodología que se utilizó para obtener la información y analizarla; y Análisis de los resultados, en que se muestran los hallazgos encontrados y se reflexiona acerca de los mismos. Además, se presentan las conclusiones de la investigación, así como algunas recomendaciones.

CAPÍTULO 1

MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo, se mostrará cómo la Beca Vocación de Maestro de PRONABEC se inserta dentro de las acciones tomadas para lograr un acceso más amplio a la educación superior en nuestro país, que es una tendencia relativamente nueva en América Latina (de los últimos 40 años), y parte de una búsqueda por la equidad en la educación.

1.1. CONTEXTO EDUCATIVO

La universidad nació como un espacio para las clases dominantes. La primera universidad de Perú y de América, San Marcos, fundada en 1551, no fue diferente. Al respecto, Mejía (2017) nos recuerda que "A la universidad solo accedían los que consiguieran probar su «sangre limpia», de ser parte de las redes familiares de conquistadores y sus descendientes" (p. 200).

Actualmente, nos encontramos en una época en la que se asume de manera cada vez más natural que la educación no debería ser un privilegio de algunos, como lo fue tradicionalmente, sino, más bien, ser un derecho general y una oportunidad al alcance de cada individuo en todos los sentidos que pueda implicar. En palabras de Torres (2000), "La Educación para Todos se ubica en la línea de construcción de un nuevo paradigma para la educación, no sólo de la educación básica ni sólo del sistema escolar sino de LA EDUCACION como un todo" (p. 78)¹.

Sin embargo, esta "transición" que conecta "la educación superior elitista y la educación superior masiva" (Tünnermann, 2000, p. 100) viene acompañada de diversos retos para garantizar su éxito. Específicamente para América Latina y el Caribe, López-Segrera (2016) afirma que, entre otros retos relacionados con la

¹ En mayúsculas en el original

educación superior, aún se tienen que resolver dos problemas específicos: "insuficiente financiación pública" y "la falta de acceso de los más pobres" (p. 30).

Nuestra Constitución, en su artículo 16, señala, como uno de los deberes del Estado, "(...) asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas" (Const. 1993). Una de las formas de intentar cumplir con este deber fue tratar de ofrecer una oferta educativa universal. Como veremos, este sueño está bastante lejos de cristalizar en realidad.

1.1.1. La educación como medio para el desarrollo social

Bello (2002) apunta que nuestro país es diverso "desde el punto de vista étnico, cultural y social" (p. 16), pero, al mismo tiempo, es "fuertemente centralizado y desigual" (p. 22). Como ejemplo de dicha centralización, menciona que, a inicios del siglo XXI, el 57% de los alumnos universitarios del país y el 35% de las universidades se encontraban en Lima y el Callao, las que coincidían con tener tanto mayor prestigio como más recursos.

Por otro lado, Perú es un país con amplios grupos en estado de pobreza y pobreza extrema. Para el año 2016, casi el 11% de la población de nuestro país está compuesto por personas con un ingreso por debajo de 3 dólares al día; si ampliamos el monto, podemos constatar que casi el 24% subsiste con menos de 5 dólares diarios (BID, 2018a).

Para estos grupos económicamente menos favorecidos, la educación tiene una connotación de rescate social: "para las familias pobres la escuela representa la posibilidad de que sus hijos accedan a oportunidades de ascenso social y a una vida mejor" (Bello, 2002, p. 52).

Cuando se refiere a la educación superior, parece haber un consenso en cuanto a sus posibles frutos económicos. En efecto, Bello (2002) apunta que "Todos los

sectores sociales esperan del colegio secundario (...) una buena preparación para la universidad. Todos comparten también la creencia de que el profesional universitario gana mucho más que quien sólo ha estudiado la secundaria” (p. 52). Según el autor, esta podría ser una de las causas por las cuales cursar estudios superiores, universitarios o técnicos, sea un deseo bastante generalizado en los jóvenes, más allá de su posición económica o social (Bello, 2002).

Las estadísticas nacionales son desalentadoras: sin contar los años de educación inicial, la escolaridad peruana (estudios primarios más estudios secundarios) es de 11 años, pero no todos completan este tiempo de estudio. Por un lado, desde el año 2011, el promedio de años de estudios de la población del país se ha mantenido en poco más de 10 (BID, 2018b). Por otro lado, cuando nos fijamos solo en los jóvenes de 17 años, que, teóricamente, ya tendrían que haber culminado su escolaridad completa (11 años), vemos que su promedio de años de estudio aprobados es 8,7; más aun: de cada mil estudiantes, solamente 521 terminan la secundaria, y escasamente 209 lo hacen sin haberse atrasado (Bello, 2002).

Con los datos previos, es fácil concluir que el acceso a la educación superior no es una realidad para el peruano promedio. De hecho, para el año 2002, solamente el 30,5% de los jóvenes peruanos accedían a la educación superior (Bello, 2002). Este porcentaje se ha incrementado en los últimos años: para 2016, el porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años que han completado al menos un año de estudios superiores es de aproximadamente 37% (41,7 para las mujeres y 32,7 para los varones) (BID, 2018c).

Si aplicamos a estos datos la diferenciación planteada por Rama (2009), podemos decir que Perú ha dejado atrás a la universidad para las élites (acceso de 0 a 15% de la población), pero es claro que aún estamos lejos de un acceso absoluto (85-100%) o universal (50-85%). Nos encontramos, más bien, en una etapa de acceso para minorías (15-30%) y, en el mejor de los casos, para masas (30-50%).

1.1.2. La búsqueda de la equidad en el acceso a la educación superior

Bello (2002) nos recuerda una idea tan generalizada acerca de la educación que ya es un lugar común: "La relación entre equidad y educación casi siempre es analizada en términos de cómo la educación puede mejorar las oportunidades de los más pobres" (p. 15). No obstante, el mismo autor menciona que podríamos ver esto desde otra perspectiva: "cómo la desigualdad limita o anula las oportunidades de los más pobres para educarse" (p. 15). Estaríamos, entonces, ante una aparente contradicción, pues la educación estaría impedida de lograr la equidad si es que no existen ciertos niveles previos, ya logrados, de esa misma equidad.

En efecto, la realidad general es que las personas con menos recursos económicos son excluidas tanto de la educación superior privada de calidad, por no poder financiarla; como de la educación superior pública, ya que provenir de instituciones educativas de menor calidad les impide superar al resto de la población en los exámenes de admisión de estas universidades (López-Segrera, 2016).

Para el caso de Perú, como ya hemos visto, no contamos con una oferta educativa universal. Al respecto, Franco (1996) menciona que esta antigua meta nunca ha sido alcanzada, pues siempre hay una parte de la población que se queda completamente fuera o abandona los estudios. De hecho, como lo remarca el mismo autor, "La selección no es aleatoria, ya que entre los excluidos están sobrerrepresentados los grupos de menores ingresos" (p. 18).

Incluso lograr mantenerse en la escolaridad puede no ser suficiente para los representantes de grupos económicamente menos favorecidos. Al respecto, las estadísticas son claras: "la baja calidad y los muy deficientes resultados de la escuela pública peruana, que perjudican en mayor medida a los niños y niñas de las regiones y familias más pobres, que ven invariante o agravada su situación de desventaja y vulnerabilidad" (Bello, 2002, p. 88).

Justamente debido a esta vulnerabilidad, como parte de un nuevo modelo de desarrollo (seguido en América Latina desde la década de los 90'), se busca un cambio, una nueva "universalización":

El paradigma emergente plantea otra forma de universalización, ya no de la oferta, sino de la satisfacción de las necesidades de las personas. Se sustenta en el principio de equidad según el cual para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales (acción afirmativa o discriminación positiva). Una oferta homogénea para situaciones heterogéneas sólo puede conducir a mantener las diferencias originarias² (Franco, 1996, p. 18).

De hecho, "Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas (...) han cambiado sustancialmente el rol y las características del alumnado" (Rama, 2009, p. 184) y, por ello mismo, la universidad del siglo XXI en adelante, para ser una institución a la altura de los cambios del presente y del futuro, tendrá que hacer frente a distintos retos. Uno de ellos, de acuerdo con Waldman y Gurovich (2005), será

Dar respuesta a los desafíos que plantea una sociedad cada vez más heterogénea, que exige mayor eficiencia en la formación de sus ciudadanos, y que, al mismo tiempo, reclama un sistema universitario de calidad, basado en el derecho a la igualdad de oportunidades (p. 22).

En la misma línea, Ferreyra (2017) abre la pregunta de a qué opciones se está dando acceso realmente a estos nuevos estudiantes, y si están realmente accediendo a calidad y variedad en la educación.

1.2. EL CRECIMIENTO DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERÚ

En nuestro país, la demanda por educación superior ha crecido sustantivamente en las últimas décadas, y afecta a todos los sectores. Lo mencionan Waldman y Gurovich (2005), quienes afirman que esta expansión pone "fin al carácter tradicional de las universidades", y relacionan el fenómeno con "los cambios demográficos, culturales y políticos" de la década de 1960 (p. 13).

² Subrayado propio

Díaz (2008) nos muestra las cifras:

Según cifras de la ANR, en 1970 el número de postulantes universitarios ascendió a 64 mil, mientras que en 2005 postularon 411 mil jóvenes. Si se compara el crecimiento en el número de postulaciones con el de la población de 17 a 20 años, se encuentra que mientras la población se multiplicó por 2.2 de 1970 a 2005, el número de postulantes a las universidades se multiplicó por 6.4. Así, mientras en 1970 los postulantes universitarios representaron 4.4% de la población de 17 a 20 años, en el año 2005 representaron 12.7% (p. 87).

Mollis (2003) nos comenta cómo en América Latina se ha experimentado un cambio de focalización de la educación superior, de un asunto que le competía tradicionalmente al Estado -a través de las universidades públicas, pues las privadas, originalmente, eran una minoría y pertenecían a órdenes religiosas- a un asunto en el que participan universidades de un nuevo tipo, que permitiría una atención real de las necesidades educativas de grupos diversos:

(...) las reformas de la educación superior se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social por la educación superior. En última instancia se trata de volver más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades en América Latina a través del desvío de la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la "ideología de mercado" (p.10).

Nuestro país no ha sido ajeno a las nuevas tendencias, como se verá en el siguiente acápite.

1.2.1. Incremento de instituciones de educación superior en Perú

Para lograr satisfacer las nuevas demandas por educación superior, se han ido creando nuevas instituciones de este nivel con el transcurrir de las últimas décadas.

Para el caso específico de las universidades, Díaz (2008) comenta que, a inicios del siglo XX, solo existían cuatro en nuestro país, y todas ellas eran estatales. La primera universidad no pública fue la Pontificia Universidad Católica del Perú, creada en 1917. En el año 1989, teníamos 49 universidades (27 del estado, 22 particulares). En el año 1995, ya había más universidades particulares que estatales.

Siguiendo la tendencia, para el año 2008, en nuestro país se llegó a 93 universidades, de las cuales, 57 son privadas. En el año 2018, la cantidad de universidades en Perú es de 143, y las particulares están cerca de duplicar numéricamente a las estatales: 92 privadas y 51 públicas (SUNEDU, 2018).

Por si esto fuera poco, Botero (2017) nos advierte que estos números no incluyen a los campus descentralizados que las universidades puedan tener, a los que difícilmente llega la mirada gubernamental³.

Este crecimiento numérico de instituciones privadas, según Waldman y Gurovich (2005), se debe a que hay funciones que "las universidades públicas materialmente ya no pueden atender en forma integral: absorber la demanda social de educación superior cuando ésta excede la oferta pública" (p. 16). De hecho, esto es comprensible si tomamos en cuenta que, para el año 2013, el gasto gubernamental en educación superior en Perú no llega al 0,6% del Producto Bruto Interno [PBI] (Avitabile, 2017).

Después de la promulgación del DL 882, de 1996, "se han creado universidades privadas con una orientación empresarial" (Díaz, 2008, p. 114), y lo que dejan claro los datos estadísticos es que, paulatinamente, las instituciones privadas van cubriendo una mayor cuota de la creciente demanda por educación superior.

Díaz (2008) nos muestra que, aunque los postulantes a las universidades públicas en nuestro país siguen siendo mayoritarios (las postulaciones a las universidades del Estado se mantienen por encima del 70%), la distribución de ingresantes sí ha cambiado: en los 80s, los ingresantes a universidades particulares fueron 42% del total; en los 90s, el 49%; en el año 2008, ya habían llegado a representar el 57% de los ingresantes.

Para el año 2012, mientras que los estudiantes matriculados en universidades públicas peruanas eran 321 581, los matriculados en universidades privadas eran

³ Lo mismo ocurre con las instituciones superiores no universitarias: en Perú, actualmente, hay 1133 de estas, entre institutos tecnológicos, pedagógicos y de arte; de ellos, 649 son privados (Botero, 2017).

642 203 (INEI, s.f.); es decir, aproximadamente el 65% de estudiantes universitarios de nuestro país estudia en una institución privada.

En general, la ampliación de la cobertura educativa en educación superior ha tenido como resultado que, para el año 2016, casi el 30% de los jóvenes de nuestro país accedan a la educación superior (INEI, 2017).

Sin embargo, este fenómeno no beneficia a todos los grupos de la sociedad de la misma forma, y, más bien, de acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015), se verifican algunas diferencias llamativas:

- Solo el 25,8% de los jóvenes provenientes de escuelas públicas acceden a la educación superior, en comparación con el 41,7% de los jóvenes provenientes de escuelas privadas.
- Solo el 17,6% de los jóvenes en situación de pobreza acceden a los estudios superiores, en comparación con el 32,3% de los jóvenes que no se encuentran en dicha situación.
- Solo el 17% de los jóvenes provenientes de zonas rurales acceden a educación superior, en comparación con el 34% de los jóvenes de las zonas urbanas.

Como podemos apreciar, en Perú, al igual que en el resto de América Latina, se verifica una situación de clara inequidad en el acceso a la educación superior⁴.

1.2.2. Los programas de becas para ampliar el acceso a educación superior en Perú

Una de las estrategias con que se logra que la ampliación de la educación superior llegue a más sectores de la población es la existencia y adjudicación de becas para cursar dichos estudios.

⁴ En América Latina, mientras que la probabilidad de acceder a estudios superiores es de 64% para los jóvenes provenientes del quintil más rico, solo es de 8% para los provenientes del quintil más pobre (Haimovich, 2017).

Al tratar la pertinencia de los programas de becas, el informe de la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios [AEVAL] (2009) puntualiza que "Las becas se justificarían por razones de equidad en relación con el esfuerzo presupuestario a realizar por las familias de menores ingresos, especialmente en la adquisición de un nivel educativo que se considera deseable socialmente" (p. 28).

Más específicamente, Andraca (2006) menciona que los países latinoamericanos, en búsqueda de lograr un acceso más igualitario a la educación, han adoptado "diferentes estrategias para disminuir las inequidades en los sistemas educativos nacionales, que definen el contexto en que aparecen los diferentes programas de becas estudiantiles" (p. 14), y nos muestra que esta tendencia comienza a partir de la década de 1980.

La misma autora nos enfatiza que el elemento homogeneizador entre estos programas es que

(...) tienen por objeto ofrecer iguales oportunidades educativas y reducir brechas de equidad en los sectores más desfavorecidos de la población, canalizando recursos directamente a las familias de bajos ingresos para, entre otros propósitos, estimular la permanencia y participación de los niños y jóvenes en el sistema escolar (Andraca, 2006, p. 20).

Otro elemento común es que "la mayoría de ellos corresponde a estrategias de focalización adoptadas por el sector educativo y son administrados por ministerios de esa área" (Andraca, 2006, p. 20).

Como ejemplos de las becas administradas por el Estado en América Latina, tenemos a las otorgadas por ProUni de Brasil (totales o parciales), FONABE de Costa Rica, el Programa de Becas Nacionales de Ecuador, el Programa Nacional de Becas de México, el Consejo Nacional de Becas de Paraguay, y las del Programa Nacional de Crédito Educativo (PRONABEC) en Perú (Ferreyra, 2017).

En nuestro país, existe una serie de becas para cursar estudios superiores, entre gubernamentales (Beca 18, Beca Mi vocación técnica, Colegio Mayor Presidente de la República, Beca Vocación de Maestro, etc.); regionales o municipales (Gobierno Regional del Callao, Municipalidad de Puente Piedra, etc.) y

particulares (Fundación BBVA Continental, Patronato del Banco de Crédito del Perú, Miranda y Amado, etc.) (Rivera, 2014; PRONABEC, 2018).

1.3. PRONABEC Y LA BECA VOCACIÓN DE MAESTRO

El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) es la organización del Estado peruano que adjudica tanto becas como créditos educativos. Su objetivo es la formación de capital humano, y busca, particularmente, beneficiar a individuos que cumplan las siguientes dos condiciones: ser talentosos y encontrarse en situación de vulnerabilidad. Los beneficiarios, según fuese el caso, pueden cursar estudios en instituciones peruanas o extranjeras (PRONABEC, 2017).

De acuerdo con los portales del Ministerio de Educación (MINEDU, 2018) y PRONABEC (2018), la institución concede tres tipos de becas:

- de pregrado (por ejemplo, Beca Permanencia Académica, que permite concluir los estudios universitarios; Beca Perú; Beca Hijo de Docentes, para hijos de profesores que están en la Carrera Pública Magisterial; Beca 18, que permite a jóvenes en condición de pobreza o pobreza extrema cursar estudios tanto técnicos como universitarios);
- de posgrado (Beca Presidente de la República, que permite seguir estudios de maestría o doctorado a profesionales peruanos en instituciones extranjeras de alto nivel; Beca Docente Universitario, para que los profesores de universidades públicas obtengan el grado de Maestro);
- especiales (que pueden ser, por un lado, para intercambios o formación técnica, como Beca Alianza del Pacífico; y, por otro lado, para sectores vulnerables, como son la Beca para Casos Sociales o de Necesidad o Extrema Urgencia, que no requiere concurso; Beca Técnico Productiva Pueblos Indígenas, que ofrece módulos cortos de formación técnico-productiva; o Beca Doble Oportunidad, para jóvenes que no han culminado los estudios secundarios y se encuentran en riesgo social).

Entre las distintas becas para cursar estudios de pregrado que ofrece PRONABEC está la Beca Vocación de Maestro.

1.3.1. Características de la Beca Vocación de Maestro de PRONABEC

La Beca Vocación de Maestro (BMV) nació como parte de la estrategia del Ministerio de Educación para revalorizar la docencia, la misma que tiene como objetivo que la carrera docente sea considerada una profesión atractiva, tanto por el desarrollo que pueda dar a los profesores como por sus condiciones laborales (MINEDU, s.f.).

Esta beca comenzó en el año 2014, y fue concebida como una beca integral de convocatoria anual para cursar estudios de pregrado en Educación en diversas instituciones de educación superior de nuestro país. Estas instituciones son elegidas por su nivel de excelencia, y pueden incluir tanto universidades como institutos pedagógicos. En cada convocatoria, PRONABEC publica las bases para ese año (cronograma, requisitos exigidos, cantidad de becas, etc.) (MINEDU, s.f.).

Entre los requisitos generales para acceder a esta beca, se incluyen ser peruano no mayor de 22 años más; haber cursado estudios secundarios en una institución educativa (puede ser pública o privada) que cuente con el reconocimiento del Ministerio de Educación; y tener un promedio igual o mayor a 15 (quince) sin considerar fracciones a favor en sus últimos tres años de educación secundaria⁵ (MINEDU & PRONABEC, 2016).

Por el hecho de que la BVM busca convocar a jóvenes talentosos con vocación docente (MINEDU, s.f.), los postulantes deben rendir tanto una prueba (Examen Único de Selección) como una Evaluación Vocacional. Finalmente, se ponderan cuatro criterios: Promedio (40%), Examen (40%), Evaluación Vocacional (10%); la condición socioeconómica del postulante solo pesa 10% (MINEDU & PRONABEC,

⁵ Incluso sin tener en cuenta este promedio, pueden postular egresados de Educación Secundaria que hayan obtenido el primer o segundo lugar de su promoción, o que hayan culminado el Bachillerato Internacional (MINEDU & PRONABEC, 2016).

2016). Claramente, no estamos ante una beca dirigida específicamente a poblaciones vulnerables o de bajos recursos económicos (como es Beca 18). Más bien, se trata de una beca de capital humano (PUCP, s.f.).

La beca cubre los costos directos de los estudios: como máximo, los estudios por diez semestres académicos consecutivos (cinco años) más un ciclo propedéutico de hasta dos meses. Además, cubre el costo del grado (bachiller), e incluso del título si es que se obtiene en un plazo de un año tras culminar los estudios. Asimismo, se subvencionan costos indirectos: útiles, movilidad y alimentación. En los casos de estudiantes que se matriculen en una institución que no quede en su lugar de residencia original, se incluye una subvención para gastos de alojamiento (MINEDU & PRONABEC, 2016).

Entre las carreras elegibles están Educación Inicial, Educación Primaria, las diversas especialidades de Educación Secundaria (Lengua y Literatura, Filosofía, Matemática y Física, Historia y Ciencias Sociales, Psicología, etc.), Educación Especial (Audición, Lenguaje y Aprendizaje; y Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad), Computación e Informática, Educación Intercultural Bilingüe (Inicial y Primaria), y Educación Física (MINEDU & PRONABEC, 2016).

Entre las universidades que han recibido becarios hasta la fecha, se encuentran distintos institutos pedagógicos y universidades de provincias, como el ISD-PED La Salle, de Urubamba; el ISE-PED La Inmaculada, de Camaná; la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, de Chiclayo (USAT); la Universidad Católica San Pablo, de Arequipa (UCSP) y la Universidad de Piura (UDEP). Entre las instituciones participantes de Lima, están el IESP Monterrico, la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), la Universidad Marcelino Champagnat (UMCH) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (MINEDU & PRONABEC, 2016).

1.3.2. Perfil y contexto del becario BVM en la institución educativa superior del presente estudio

Para el caso específico de la universidad a propósito de cuya población de becarios BVM versa el presente trabajo, nos basamos en Cabrera (2018), que realizó una investigación acerca de la misma población, a través de un *focus group* a 15 estudiantes y encuestas a un grupo aleatorio de 80 estudiantes⁶ becarios BVM que ingresaron a dicha institución en el semestre 2017-II.

- Según la autora, el 60% de los becarios BVM matriculados encuestados nacieron en Lima, mientras que el 40% restante proviene de otra parte del país. Entre los departamentos de residencia original de este 40%, se encuentran Apurímac, Arequipa, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Ica, Junín, Lambayeque, Pasco y Ucayali.
- Las edades de los becarios van de 17 a 22 años; sin embargo, es de resaltar lo muy jóvenes que son en mayoría: el 65% tiene 17 o 18 años⁷.
- El 90% del grupo está conformado por mujeres⁸.
- El 46% del grupo está conformado por el hijo o la hija mayor de su familia.
- La ocupación más común entre los padres de los becarios es la docencia (19%).
- La ocupación más común entre las madres de los becarios es ama de casa (33%), y la segunda es la docencia (más de 20%)⁹.

Acerca de los datos mostrados, es pertinente aclarar que, si nos fijamos en la población total de becarios BVM matriculados actualmente en la institución, estas cifras cambian: para la promoción de ingreso 2015-I, el porcentaje de estudiantes matriculados procedentes de provincias es de 26,5% (13 de 49); para la promoción de ingreso 2016-I, los estudiantes provincianos representan el 31,2%

⁶ Estos representan el 73,4% de todos los becarios BVM que ingresaron a esta institución en dicho semestre.

⁷ El 25% tiene 17, y el 40% tiene 18.

⁸ Esto es bastante comprensible, ya que la oferta de la casa de estudios estudiada ha sido para las carreras de Educación Inicial y Primaria ((MINEDU & PRONABEC, 2016) si tenemos en cuenta que la Educación Básica ha sido tradicionalmente considerada como un espacio femenino (Papadópulos y Radakovich, 2007).

⁹ Esta realidad podría ser una las motivaciones para haber postulado a esta beca en específico.

(51 de 163); para la promoción de ingreso 2017-II, representan el 27,7% (30 de 108). Es decir, de los 320 alumnos becarios BVM actualmente matriculados en la institución, el grupo de provincias que sigue estudiando (94 estudiantes) representa el 29,37%, menos de la tercera parte de la población total.

Volviendo a Cabrera (2018), entre sus principales hallazgos, la autora menciona que estos estudiantes ven su oportunidad de estudiar como un logro personal por el cual ser reconocidos, y saben que necesitarán esfuerzo y disciplina frente a las exigencia de los docentes y de la propia casa de estudios.

Por otro lado, los becarios reconocen varios problemas. Entre los que más sienten estos estudiantes, se encuentran la dificultad para organizar el tiempo, la comprensión lectora y la redacción, la expresión oral, pensamiento crítico y lógico-matemático (y los mismos becarios asumen que esto es consecuencia de un aprendizaje superficial o insuficiente en la escuela), su poca participación en las actividades de la Facultad de Educación y de la universidad en general.

Asimismo, entre sus dificultades personales, resaltan los inconvenientes para adaptarse al ritmo de estudios y el obstáculo del transporte (pérdida de tiempo por el tráfico, inseguridad y estrés).

De otra parte, es importante destacar que más de la mitad de los becarios encuestados (53%) considera que el financiamiento de BVM no cubre todos sus gastos de estudios.

Si, por un lado, es cierto que todos los estudiantes que comienzan a asistir a una universidad deben hacer frente al reto esperable de la vida académico-universitaria (expectativas, horarios de estudios, nuevos conocimientos, etc.), también es verdad que una cantidad considerable de los alumnos becados, por sus condiciones diversas (procedencia de otra parte del país, residencia lejos de sus familias, necesidad de administración de sus propios recursos económicos, etc.), deberán afrontar una serie de retos distintos, como nos lo hace ver Vélez (2005), parafraseando a Mercado (1997), al mencionar que aprender a ser

universitario, para muchos estudiantes, incluye mucho más que el manejo de conocimientos:

Para muchos ingresantes el oficio supone otros aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, que si bien atraviesan sus prácticas en la universidad, están más allá de sus fronteras: aprender a vivir en una ciudad diferente, aprender a convivir con nuevos compañeros, aprender a vivir fuera de los espacios cotidianos y conocidos y lejos de quienes constituyen sus afectos más cercanos, son factores que influyen, en muchos casos decisivamente, en la posibilidad de continuar los estudios universitarios (p. 4).

A la luz de la información revisada, se ha podido ver que una proporción considerable (casi el 30%) de la población de becarios BVM deja su lugar de residencia para comenzar los estudios universitarios, y, junto con su casa, muy probablemente, a su familia, a su barrio, a sus costumbres y a sus redes sociales de la época escolar. Siguiendo a Silva y Jiménez (2015), este tipo de población está expuesto a experimentar "desajuste social" (al llegar a un espacio de estudio muy diferente de sus espacios habituales anteriores) y dificultades para integrarse académicamente (debido a su déficit escolar).

De hecho, actualmente, la tasa de deserción general de becarios de PRONABEC es de 15%, y una de las explicaciones es que "muchos de los jóvenes que vienen de provincia son de escasos recursos y al sentir el desapego familiar, dejan la carrera" (Gestión, abril de 2017). Esto está en la misma líneas de los resultados de la investigación de Aramburú, Núñez y Martínez (2015) con becarios que dejaron el programa Beca 18, en que los autores mencionan, entre las principales causas para que los becarios de provincias abandonen los estudios, que extrañan a sus familias o que tienen temor de estar solos lejos de sus hogares.

Al contextualizar esta información al grupo de interés de la presente investigación, se tiene que, en la institución estudiada, de 350 ingresantes BVM (contando las tres promociones de ingreso), están matriculados actualmente 320. Eso mostraría una permanencia de 91,4%, y un porcentaje de abandono de 8,6%, bastante menor al promedio de PRONABEC, lo cual podría llevar a asumir que se trata de una beca bastante exitosa al respecto.

Sin embargo, al fijarse solo en el caso de los estudiantes provenientes de provincias, la cifra cambia: de los 116 ingresantes (de las tres promociones), siguen estudiando 94; esto da una permanencia de 81% y una deserción de 19% (ya más alta que la cifra general). Al centrarse específicamente en las promociones de ingreso 2015-I y 2016-I, los datos son más alarmantes: de los 65 becarios de provincias que ingresaron el 2016, solo permanecen estudiando 51 (permanencia de 78% y deserción de 22%); mientras que, de los 20 becarios de provincias del 2015, solo continúan 13 (permanencia de 65% y deserción de 35%). Se estaría ante una cifra que puede más que duplicar al promedio general de deserción.

Ya se ha visto qué puede hacer que dejen la beca y a cuánto renuncian (su casa, su familia, su ciudad, sus costumbres, sus redes sociales, etc.) los que continúan sus estudios.

Entonces, cabe la siguiente reflexión: al abandonar tanto los alumnos que se quedan, ¿la experiencia universitaria les permitirá llenar esos vacíos resultantes? Y, de ser así, ¿con qué nuevos elementos lo podrían hacer?

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En este capítulo, se presentan las bases teóricas y los conceptos relacionados con esta investigación: la permanencia en los estudios superiores, los factores que la predicen, y, entre estos, los vínculos sociales con los que cuentan los estudiantes, para llegar al nexo social entre pares y su relación con la permanencia.

2.1. LA DESERCIÓN, LA RETENCIÓN Y LA PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

“Abandono” y “deserción” son términos utilizados como sinónimos en la literatura relacionada con la educación, y aparecen como lo contrario a la idea de completar los estudios a través de la graduación o titulación (González, Espinoza y López, 2013), que vendría a ser la permanencia o persistencia (Fernández, 2009).

En la literatura producida en América Latina en forma de artículos académicos, “deserción” es la palabra más usada (64%) para referirse de manera central al fenómeno del retiro de los estudios, como muestran Munizaga, Cifuentes y Beltrán (2018). Es interesante notar que la terminología para referirse al hecho de que un individuo deje de estudiar conlleva un juicio negativo hacia su protagonista: “deserción” remite al entorno militar, en el cual tiene un significado no solo de abandono, sino incluso de huida, infidelidad y traición, como lo comenta De los Santos (s.f.). Por esta carga negativa, Ramírez, Díaz y Salcedo opinan bastante acertadamente que esta palabra no resulta la más adecuada para referirse a “un acto voluntario al cual el individuo tiene absoluto derecho, especialmente, si destacamos la importancia que se le da en la Educación Superior al desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y a la toma de decisiones” (2017, p. 71).

Christie, Munro y Fisher (2004) hacen referencia a que, habiendo sido la educación, por mucho tiempo, exclusiva para los pocos que demostraran las habilidades requeridas, no concluir los estudios era visto como una falla personal. Sin embargo, en los últimos años, de acuerdo con Fonseca y García (2016), se ha dado un incremento sostenido de la matrícula en estudios superiores: esta ha crecido en más del 50%, si nos fijamos en los últimos 20 años; si tomamos en cuenta las últimas cuatro décadas, se ha quintuplicado. Los autores señalan, dentro de esta masificación, el fenómeno de "la incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos que hace algunos años prácticamente no tenían participación en la educación postsecundaria y menos en la formación universitaria" (p. 27).

Sobre esto, Daza (2014) apunta que, junto con el incremento en el acceso a los estudios superiores, se ha dado un aumento en la diversidad de los estudiantes universitarios, y muestra su preocupación por que la masificación pueda entrañar el peligro de no permitir atender a esa nueva heterogeneidad.

Tal vez, se podría esperar que la pérdida paulatina de exclusividad de la educación superior generara un panorama distinto, pero la realidad es que, junto con el aumento en la matrícula, se han mantenido constantes las cifras del retiro de los estudios, y este tema se ha convertido en una preocupación mundial (Fernández, 2009). Además, Ezcurra (2011) nos advierte sobre que este alto nivel de inconclusión de los estudios parece afectar más a los sectores vulnerables a nivel económico y socio-cultural.

Entre las consecuencias del retiro de los estudios en la educación superior, Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo y Núñez (2016) apuntan que "trasciende a la persona y frena el desarrollo de la sociedad en la que esta se inserta" (p. 80). Barroso-Tanoira (2014) enlista la frustración, el desperdicio de talento y de recursos. Velázquez y González (2017) señalan que "afecta el desarrollo social y económico de las naciones, e influye en la capacidad del individuo para acceder a «un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno» (p. 118). Por su parte, González,

Espinoza y López (2013) hacen hincapié en la retroalimentación del "círculo de pobreza" (p. 49).

Lo que es claro es que quien no cursa estudios superiores o no los concluye se coloca en posición de desventaja. OCDE (2015) nos muestra que, típicamente, haber culminado los estudios universitarios no solo genera una menor probabilidad de estar desempleado, sino también una diferencia positiva en los ingresos; de hecho, en algunos países, un graduado universitario gana, en promedio, el 140% de lo que percibe alguien sin educación superior (Francia, Australia, República Checa), 150% (Canadá, Corea, Reino Unido), 160% (Israel, Estados Unidos, Austria); 200% (Grecia, Irlanda), 240% (Brasil, Colombia) , e incluso casi 300% (Chile). De hecho, Fonseca y García (2016) rescatan que quienes completan los estudios universitarios podrían llegar a ganar durante toda su vida "más de un millón de dólares (...) en comparación con aquellos que no van a la universidad" (p. 27).

Si buscamos las cifras de la inconclusión de la educación superior en diversos países, encontramos que en varios está por encima del 20% (Francia, Bélgica, España, Portugal, Finlandia), del 30% (Reino Unido, Noruega, Polonia), del 40% (Nueva Zelanda, Suecia), e incluso del 50% (para el caso de los Estados Unidos de América) (Fonseca y García, 2016).

Los datos estadísticos para América Latina nos muestran distintos porcentajes de retiro de la educación superior: poco más de 20% en Colombia (Barragán y González, 2017); un 40% para Argentina (García de Fanelli, 2005); también 40% en México (Barroso-Tanoira, 2014); al menos la mitad para Chile (Donoso y Schiefelbein, 2007); casi 50% para Honduras; casi 60% para Brasil; y más del 70% en Bolivia y República Dominicana (González, Espinoza y López, 2013).

Descontando las variaciones por países, se puede afirmar que aproximadamente la mitad de quienes comienzan estudios superiores no los culminan (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011). Y una gran cantidad (cerca del 60%) de

quienes no llegarán a concluir sus estudios los dejan muy al comienzo: durante el primer año o antes de comenzar el segundo (Reason, 2009).

Entre los motivos para no concluir los estudios, cuando se pregunta a quienes se retiraron, aparece un abanico de causas, desde el hecho de haber tenido dudas vocacionales, la necesidad de trabajar o la complicación de los horarios, hasta la falta de apoyo familiar o la dificultad para relacionarse con los otros estudiantes (De Vries y otros, 2011).

Christie y otros (2004) mencionan una suma de factores: problemas con la elección de la carrera, falta de motivación, problemas con el ambiente social e institucional, entre otros.

Por otro lado, González y otros (2013) diferencian entre el retiro voluntario y el forzado, cada uno de las cuales puede deberse, a su vez, a factores personales, institucionales o sistémicos.

Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015) enlistan cuatro tipos de determinantes de la inconclusión: institucionales (que incluyen las becas, el orden público, y la interacción con docentes y estudiantes), socioeconómicos (nivel educativo de los padres, dependencia económica, situación laboral), individuales (edad, género, salud) y académicos (tipo de colegio, rendimiento, método, calidad del programa de estudios).

Por su parte, Tinto (1993) señala que solo la cuarta parte del retiro estudiantil se relaciona con lo académico (lo que genera una partida obligatoria -forzada por la institución- del estudiante), y que, más bien, la mayoría se da voluntariamente, y que este último tipo reflejaría el grado en el cual el estudiante logra integrarse en la vida social e intelectual de la institución.

Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo y Núñez (2016) clasifican las variables que pueden influir para que se desista de los estudios entre las relacionadas con el estudiante (rendimiento, vocación, tiempo dedicado a estudiar), con el aula

(satisfacción con los contenidos o con la forma de enseñanza), con la familia (estudios de los padres, recursos económicos) y con la participación en grupos sociales (de tipo solidario o de tipo académico).

Barroso-Tanoira (2014) señala varios motivos dados por los mismos estudiantes retirados. Entre los más recurrentes, están los cursos reprobados, el rendimiento en general, y haberse mudado de ciudad y no haber logrado ubicarse adecuadamente (para los de fuera de la ciudad). Además, destaca la importancia de las relaciones (entre autoridades, profesores y estudiantes, y también entre los mismos alumnos).

Parece haber una relación estrecha entre el hecho de que ir a la universidad incluya dejar la casa familiar y la ciudad de origen, y vivir independientemente (como suele pasar típicamente en Estados Unidos de América y en Europa) y que factores del tipo de integración con el grupo de pares cobren mayor importancia como causa de la inconclusión de los estudios (De Vries y otros, 2011).

En Perú, la tasa de retiros llega a un preocupante 48%, y las causas incluyen las bajas calificaciones, o problemas vocacionales, económicos o emocionales (Gestión, julio de 2017).

Si vemos el otro lado del fenómeno, nos referimos, como ya se mencionó, a la permanencia o persistencia. Así, si dejar los estudios puede ser visto como una forma de fracaso, la permanencia o persistencia sería el éxito a través de la culminación de los mismos. De hecho, en los artículos académicos producidos en América Latina al respecto, la mirada del fenómeno centrada en lo positivo, es decir, en la continuación y culminación de los estudios en relación con los propios alumnos, es de solo 13% (Munizaga y otros, 2018).

Christie, Munro y Fisher (2004) nos mencionan dos grandes formas de interpretar el fenómeno de la no culminación de los estudios desde el punto de vista de asignar responsabilidades: por un lado, estaría la culpabilización de la expansión de la educación superior, y del estudiante que se retira y sus características (por

ejemplo, tener una preparación muy pobre y poca habilidad académica, o debido a dificultades financieras); la otra interpretación culpa a las universidades, que estarían fallando en encontrar políticas de apoyo para que todos los estudiantes alcancen su potencial.

Acerca de esto, Donoso y Schiefelbein (2007) señalan que, mientras se siga enfocando el fracaso en los estudios como "un fenómeno de responsabilidad propia y absoluta de la persona –el estudiante–" (p. 24), no se generarán condiciones para integrar y retener a los estudiantes y grupos más vulnerables, y se estará perennizando la exclusión social.

De esta forma, aparece una noción relacionada con la permanencia, pero desde la perspectiva institucional: la retención de los alumnos. Y, justamente, esta es la meta que persiguen las instituciones de educación superior mediante distintas políticas que buscan sumar ventajas a la experiencia del estudiante (Fernández, 2009).

Al respecto, Thomas, Quinn, Slack y Casey (2002) resaltan la contribución de los servicios estudiantiles y el apoyo no académico para optimizar la experiencia de los estudiantes mediante la satisfacción de diversas necesidades (por ejemplo, guía financiera, mentoría académica, apoyo en salud mental, etc.), lo que mejora la retención.

En algunos puntos, las opiniones son diversas. Por ejemplo, Reason (2009) menciona que el mejor momento, el más eficiente, para que la institución intervenga en busca de la retención es tras la finalización del primer año de estudios (que es el momento de la mayor partida de estudiantes). Sin embargo, Donoso, Donoso y Arias (2010) rescatan las iniciativas dirigidas a estudiantes de primer año (seminarios, comunidades de aprendizaje, consejería estudiantil, etc.) entre las "prácticas de retención de mayor impacto" (p. 36).

En lo que sí hay consenso es en la necesidad de programas que ayuden a la retención a través de las experiencias tanto dentro como fuera del aula; de la

interacción con los demás estudiantes, profesores, personal administrativo, etc.; y de servicios de apoyo accesibles para lo académico, personal y social (Demetriou y Schmitz-Sciborski, 2011).

En los últimos años, en relación con el fenómeno de la inconclusión de los estudios desde el punto de vista de las instituciones, ha comenzado a usarse el término “acompañamiento”, que abarcaría más que “retención”. De hecho, varios países desarrollados han adoptado la nomenclatura, y están trabajando en sistemas de acompañamiento (junto con orientación académica). El acompañamiento cubre cuatro dimensiones: "social (procesos técnicos y de comunicación y socialización de saberes y experiencias), psicopedagógica (formación de actitudes y fortalecimiento de voluntades), política (compromiso de los actores con el cambio educativo) y educativa-cultural (apropiación de los valores y del contexto cultural)" (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Tinto (2017) es uno de los abanderados del enfoque en el estudiante más que en la institución. Considera a la persistencia como una forma de motivación: “the quality that allows someone to continue in pursuit of a goal even when challenges arise”¹⁰ (p. 2). Y aclara que el estudiante solo se esforzará en completar sus estudios si quiere hacerlo¹¹.

Franzante y otros (2011) consideran que reconocer qué habilidades utilizan en la práctica los estudiantes para permanecer en los estudios universitarios puede llevar a construir nuevas estrategias y políticas. Por su parte, Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011) rescatan las investigaciones acerca de qué hace que los estudiantes tengan éxito (en oposición a por qué fallan). Ellos sugieren que centrarse en lo que funciona bien en las experiencias de los alumnos exitosos podría aplicarse para apoyar a todos los estudiantes.

¹⁰ “La cualidad que permite que alguien continúe persiguiendo una meta incluso cuando hay retos” (Traducción propia)

¹¹ Subrayado propio

2.2. LOS FACTORES PREDICTORES DE PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Así como diversos autores han listado y clasificado diversos factores de riesgo, es decir, que permiten predecir el abandono de los estudios, en la literatura acerca de permanencia, distintos autores presentan agrupaciones diferentes de factores involucrados con la mayor probabilidad de continuar y culminar los estudios universitarios, es decir, factores protectores.

Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011), que realizan una revisión de teorías desde los años 1930, presentan una lista de cinco factores relacionados con la permanencia de los estudiantes: Preparación académica (previa), Compromiso académico (con la institución), Integración social (amistad y participación), Financiamiento de los estudios (por ejemplo, trabajar) y Características demográficas (que incluyen desde los ingresos de los padres hasta la distancia entre el hogar y el centro de estudios, pasando por si se trata de estudiantes de primera generación).

Por su parte, Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova (2017) enlistan once variables que influirían en el progreso y la permanencia de los estudiantes, las que son agrupadas en tres tipos (sociodemográficas, relacionadas con la etapa anterior al ingreso a la educación superior y relativas a la etapa de estudios universitarios):

(...) edad, género, rama de conocimiento, nota obtenida en la prueba de acceso a la universidad, nota media alcanzada en la etapa previa al ingreso en la universidad, vocación como principal motivo para la elección de titulación, disposición de suficientes recursos económicos para su sostenimiento, grado de asistencia a clase, porcentaje de créditos aprobados y suspensos sobre el total de la carrera y valoración de la adaptación académica y social a la universidad” (p. 79).

Por otro lado, Coates, Kelly y Naylor (2016) presentan un modelo de nueve cualidades para llevar al éxito de los estudiantes, agrupadas en tres grupos. En el grupo de Puntos de vista del estudiante, estarían las variables Valor (utilidad asignada a los estudios superiores), Pertenencia (inclusión y reconocimiento dentro de la comunidad) y Formación de identidad (de los atributos profesionales

esperados de acuerdo con el programa de estudios). En el grupo de Resultados del estudiante, estarían Descubrimiento (encuentro y creación de ideas), Logro (pasar cursos, tener buenas notas, etc.), Vinculación (entre personas, ideas y experiencias) y Oportunidades (académicas, profesionales, culturales). Finalmente, en el grupo de Respaldos del estudiante, estarían que sienta que su experiencia educativa es Empoderante (que le brinda competencias para el futuro) y Personalizada (que le ofrece el apoyo y guía que necesita).

Velázquez y González (2017) presentan un modelo de cuatro factores: Motivación (incluye las metas personales, las propias expectativas de éxito y el autoconcepto, pero también la que generan los docentes en las aulas), Compromiso (tanto del mismo estudiante, reflejado, por ejemplo, en su rendimiento académico, como el percibido por parte de la institución a través de la calidad de los estudios y servicios), Actitud y comportamiento (integración académica, reflejada en el sentido de pertenencia, la relación con las autoridades y con sus pares), y Condiciones socioeconómicas (relaciones sociales, familiares y situación económica).

Naylor (2017) trabaja con nueve factores: Pertenencia (hacer amigos, sentido de pertenencia), Oportunidad (cambio, experiencias nuevas, ampliación de horizontes), Identidad (desarrollo de habilidades blandas como el liderazgo, la ética y la integridad), Vinculación (conocer a académicos y profesionales), Descubrimiento (aprendizaje de cosas nuevas), Logro (tener buenas notas), Consecución (aprobar cursos), Flexibilidad (poder estudiar a conveniencia para poder acomodar los propios compromisos y necesidades) y Personalización (posibilidad de conjugar intereses, cursos electivos, formas de retroalimentación, etc.).

Swail, Redd y Perna (2003) ofrecen un modelo de tres fuerzas que afectan el logro y la permanencia de los estudiantes (especialmente, los provenientes de grupos minoritarios vulnerables): Factores cognitivos (entre los cuales están la calidad del aprendizaje, las habilidades de pensamiento crítico, el manejo del tiempo, las habilidades tecnológicas y de estudio, etc.), Factores institucionales

(por ejemplo, apoyo financiero, servicios estudiantiles, plan de estudios, etc.) y Factores sociales (como madurez, capacidad de adaptación y de comunicación, valores culturales, expectativas, compromiso con la meta, estilo de vida, influencia de la familia y de los pares, etc.).

Por su parte, Fernández (2009) realiza una revisión de la literatura, y concluye aclarando que, en América Latina, el factor socioeconómico (por ejemplo, la escasez de recursos económicos, la necesidad de trabajar, la falta de becas) será siempre el mayor determinante para la culminación o no de los estudios superiores.

Para Tinto (2012), las condiciones para el éxito estudiantil son básicamente cuatro: Expectativas (lo que el estudiante espera de sí mismo), Apoyo (académico, social y financiero), Evaluación y retroalimentación (frecuente y que permita realizar ajustes), e Integración (compromiso académico y social con el cuerpo docente, el personal y los pares).

En estas distintas perspectivas sobre los predictores de la permanencia en los estudios superiores, se pueden encontrar algunos elementos constantes, que aparecen en la Tabla 1, en que se ha usado una terminología general propia para enlistar seis tipos de predictores de permanencia (Académicos, Vocacionales, Personales, de Vínculos sociales y relacionales, Económicos y Demográficos), y se muestra cuáles son tomados como relevantes por los distintos autores¹².

Se puede notar que, entre los predictores, aparecen muy recurrentemente "Relación con la institución y sus miembros, apoyo institucional" e "Integración social con los pares", ambos incluidos en el tipo de predictor "Vínculos sociales y relacionales"¹³.

¹² Se ha usado "Sí" para señalar que un tipo de predictor es tomado en cuenta por autores específicos. Se ha preferido usar un guion ("-") en vez de "No" para señalar que un tipo de predictor no se toma en cuenta, porque no se ha encontrado que los autores, explícitamente, nieguen su importancia.

¹³ También se puede apreciar una recurrencia alta de los predictores etiquetados como "Personales", en los que se ha intentado reunir elementos tan variados como la motivación, la madurez y la capacidad de adaptación, los que podrían también ser caracterizados como psicológicos, tal cual los agrupan Fonseca y García (2016).

Tabla 1. Constancia de predictores de permanencia en los estudios superiores

	Académicos		Vocacionales	Personales	Vínculos sociales y relacionales			Económicos	Demográficos
	Preparación previa	Rendimiento en los estudios superiores			Claridad vocacional	Expectativas propias, autoconcepto, metas	Relación con la institución y sus miembros, apoyo institucional		
Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011)	Sí	-	-	-	Sí	Sí	-	Sí	Sí
Esteban et al. (2017)	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	-	Sí	Sí
Coates et al. (2016)	-	Sí	-	Sí	Sí	Sí	-	-	-
Velázquez y González (2017)	-	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Naylor (2017)	-	Sí	-	Sí	Sí	Sí	-	-	-
Swail et al. (2003)	Sí	-	-	Sí	Sí	Sí	Sí	-	-
Fernández (2009)	-	-	-	-	-	-	-	Sí	Sí
Tinto (2012)	-	-	-	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	-
Apariciones	3	4	1	5	7	7	3	5	4

Elaboración propia (a partir de las fuentes citadas)

2.3. LOS VÍNCULOS SOCIALES Y RELACIONALES COMO FACTORES PREDICTORES DE PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Como hemos visto, más allá de la diversa organización de factores predictores de permanencia, los vínculos sociales y relacionales del estudiante aparecen como parte de los elementos protectores durante la vida universitaria. Estos pueden aparecer dentro de grupos de factores como "Integración social" (Demetriou y Schmitz-Sciborski, 2011); "Adaptación social" (Esteban y otros, 2017); "Pertenencia" (Coates y otros, 2016); "Actitud y comportamiento" y "Condiciones socioeconómicas" (Velázquez y González, 2017); "Pertenencia" y "Vinculación" (Naylor, 2017); "Factores sociales" (Swail y otros, 2003); e "Integración" (Tinto, 2012).

Paugam (2012) sostiene que los vínculos sociales del individuo se definen con base en que le brindan "la protección y el reconocimiento necesarios para su existencia social" (pp. 1-2). La protección se relaciona con aquellos con quienes se cuenta; el reconocimiento, con aquellos para los que uno cuenta. La fragilidad de estos vínculos puede generar tanto la "desafiliación social" como la "descualificación social" (p. 2), y estas llevan a la exclusión y a la vulnerabilidad.

Los vínculos sociales del estudiante que influyen en su permanencia engloban a los que mantiene con sus familiares (y comunidad de origen), con los docentes (y personal de la institución) y con sus pares (otros estudiantes de la misma institución).

Para el caso del vínculo con la familia de origen en relación con los estudios superiores, Silva (2011) ve el apoyo moral familiar como un factor para decidir seguir estudiando. Por su parte, Wilcox, Winn y Fyvie-Gauld (2005) se detienen en el choque emocional de dejar el hogar y los contactos de su lugar de origen, y comentan que esta tensión puede ser difícil de resolver, al punto que lleve al abandono de los estudios.

Asimismo, Figuera, Dorio y Forner (2003) afirman la importancia del soporte emocional brindado para las expectativas y la motivación del estudiante. De hecho, los autores mencionan que el soporte familiar no solo predice mejor manejo de estrés y socialización, sino también la intención de persistir en los estudios universitarios: "Las relaciones con los padres, más que la personalidad del individuo, se consideran un predictor del ajuste o de la adaptación a la universidad" (2003, p. 353).

En cuanto al papel de los vínculos con el profesorado y el personal de la institución, Tinto (2017) opina que, para que se dé efectivamente la persistencia que lleva a la permanencia en los estudios, tiene que haber una relación que genere un sentimiento de pertenencia:

(...) students have to become engaged and come to see themselves as a member of a community of other students, academics, and professional staff who value their membership -in other words, that they matter and belong. The result is the development of a sense of belonging¹⁴ (p. 3).

Las autoras Silva y Jiménez (2015), en su estudios sobre alumnos de contextos vulnerables, hacen hincapié en la importancia de la relación entre estudiante y docentes para afianzar el interés y la vocación de los alumnos: una relación cercana será favorable, mientras una que se sienta distante y falta de interés daña: "el proceso de compromiso y su integración a la universidad pueden verse entorpecidos" (p. 115).

Para Tett, Cree, Mullins y Christie (2017), lo mismo ocurre en relación con el personal administrativo (secretarías, servicios varios, bibliotecas, etc.): percibir mayor distancia o desinterés en ayudar genera temor por parte de los estudiantes; en cambio, la mayor cercanía o asequibilidad son tomadas como signo de interés, valoración y respeto. Los autores recalcan: "These relationships could make the

¹⁴ "(...) los estudiantes se comprometen y se ven a ellos mismos como miembros de una comunidad que incluye a otros estudiantes, docentes y administrativos que valoran esa membresía- en otras palabras, que los hacen sentir que pertenecen e importan. El resultado es el desarrollo de un *sentido de pertenencia*" (Traducción propia; subrayado propio).

difference between a student staying or leaving, and had the power to completely transform their experiences of university”¹⁵ (p. 172).

Los vínculos con los pares serán desarrollados en el siguiente acápite, ya que son precisamente estas relaciones las que nos interesan como elementos inhibidores del abandono estudiantil y, en ese sentido, como posibles predictores de permanencia.

2.4. EL VÍNCULO SOCIAL ENTRE PARES Y SU RELACIÓN CON LA PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

De acuerdo con Tinto (2017), la motivación es un fuerte predictor de la permanencia, y, entre las dimensiones de la motivación de los estudiantes que influirían en que se mantuvieran y completaran sus estudios superiores, está sentir que se pertenece al grupo y a la institución. Cuando un estudiante siente que no pertenece, que está fuera de lugar, eso lleva a que se abstenga del contacto con los demás, y esto socava su motivación para persistir en los estudios. De hecho, el autor puntualiza que el resultado de este sentimiento suele darse como un compromiso que permite enlazar al individuo al grupo o comunidad cuando aparecen los retos:

(...) students who perceive themselves as belonging to a specific group or the institution generally are more likely to persist because it leads not only to enhanced motivation but also a willingness to become involved with others in ways that further promote persistence¹⁶ (p. 4).

Wilcox y otros (2005) también concluyen que la presencia o ausencia de redes de apoyo es un factor crucial para que los estudiantes decidan si se quedan o si dejan los estudios.

¹⁵ “Estas relaciones pueden hacer la diferencia entre que el estudiante permanezca o abandone los estudios, y tienen el poder de transformar completamente su experiencia universitaria” (Traducción propia).

¹⁶ “(...) los estudiantes que se sienten pertenecientes a un grupo específico o a la institución, por lo general, son más propensos a persistir porque esto no solo conduce a una mayor motivación, sino también a la disposición para involucrarse con otros en formas que promueven la permanencia” (Traducción propia).

Para profundizar en esta idea de pertenencia, Coates y otros (2016) la desmenuzan en cuestiones como sentirse bienvenido, ser parte de grupos, participar de actividades diversas, formar y mantener relaciones.

Por su parte, Silva y Jiménez (2015) relacionan el sentimiento de pertenencia con la integración escolar, y Vélez (2005) recalca que vincularse con los compañeros puede ser altamente favorable al momento de encarar los cambios que nacen de comenzar la vida universitaria, como una forma de enfrentar exitosamente la nueva realidad: "estas situaciones son resueltas en muchos casos con la ayuda de las nuevas relaciones que se establecen con los compañeros en la misma Universidad" (p. 5).

Barragán y González (2017) postulan que el vincularse con los compañeros puede generar una fuerte diferencia a favor: "la comunicación directa entre estudiantes —como pares que son— permite establecer y consolidar alianzas académicas, relaciones interpersonales y, en un futuro, posibles grupos profesionales de trabajo interdisciplinario" (p. 64).

Esteban y otros (2016) también valoran la participación de los estudiantes en grupos sociales, y comentan que, a pesar de que se podría haber creído que esta participación podría quitar tiempo a los estudios, más bien refuerza el sentimiento de pertenencia y funciona como "factor protector" frente a una posible deserción.

Christie y otros (2004) mencionan que la calidad de las relaciones con otros estudiantes (y con profesores y personal administrativo) permite generar mayor tolerancia ante un contexto difícil; específicamente, el sentimiento de pertenencia puede pesar en la decisión de continuar los estudios aun cuando se atravesase por dificultades financieras.

Tinto (2012) dice que la membresía social genera cuatro consecuencias positivas: el apoyo social mismo, que reduce el estrés; el acceso al conocimiento informal de los pares para encarar la vida universitaria; el sentimiento de valía, que repercute en el rendimiento académico; y apego hacia la institución. Todo esto

influye en la voluntad de seguir estudiando. Al mismo tiempo, la falta de esta membresía lleva a mayores dificultades para adaptarse y el consecuente posible abandono de los estudios. Esto sería particularmente influyente en los casos de estudiantes de grupos minoritarios o poco representados en la institución (esto incluye a estudiantes de primera generación o con bajos recursos económicos), pues sentirse marginal o marginado puede consumir las energías de quien estudia hasta llevarlo a percibir el espacio como hostil.

Del mismo modo, Daza (2014) encuentra que los estudiantes que se relacionan frecuentemente con sus pares están en ventaja, y les da mayor peso a los vínculos cuando se trata de individuos más vulnerables: los estudiantes con condiciones más favorables (por ejemplo, de clases medias y altas, con apoyo directo y cercanía de sus padres, que no necesitan trabajar ni preocuparse por cuestiones económicas) podrían relacionarse limitadamente, y, aun así, superar los estudios, en parte, gracias a sus recursos externos; en cambio, los estudiantes que no cuentan con estos elementos a favor pueden beneficiarse de las relaciones con sus pares en su paso por los estudios superiores.

También en lo relativo a estudiantes de grupos vulnerables, y de manera más específica, Vélez (2005) nos hace ver las ventajas de las relaciones con los pares como predictor de permanencia al citar a una estudiante que debió dejar su hogar para comenzar los estudios superiores:

"Se tornaba todo muy difícil por el hecho de estar lejos de casa y sobre todo de la familia, extrañaba mucho, la primera semana pasó sin darme cuenta, pero en las siguientes, sólo esperaba que llegara el jueves para volver a mi pueblo. [...] encontré una amiga, comenzamos siendo sólo compañeras y al conocernos lo de pasar horas en la clase pasó a ser amistad. Esto me ayudó mucho a continuar mis estudios ya que en muchas ocasiones estuve a punto de abandonarlos, el hecho de tener a alguien con quien compartir, aparte de los ratos libres el estudio me facilita acostumbrarme a esta nueva vida" (Ma. de los Angeles, UNRC, 1999) (p. 5).

Por su parte, Bowman, Jarratt, Jang y Bono (2018) relacionan todas las formas de "satisfacción interpersonal" (incluidas las nacidas de las relaciones con compañeros de cuarto, padres, amigos, etc.) con un aumento de la sensación de conexión social y de pertenencia, que consideran componentes básicos de la

adaptación, que, a su vez, parece ser un requisito indispensable del éxito en los estudios universitarios.

Como se puede ver, existe consenso entre los especialistas sobre la importancia de los vínculos sociales con los pares, en el sentido de generar una ventaja en lo relacionado con las probabilidades de culminar los estudios superiores.

En cuanto a la relación entre los vínculos entre compañeros y el momento de los estudios, Tinto (2008) resalta la importancia de que los estudiantes logren involucrarse con sus pares al inicio de los estudios como condición para el éxito, y, además, recalca que los estudiantes que permanecen en la institución hasta el tercer año de estudios típicamente estuvieron más involucrados con sus pares los dos años anteriores que los estudiantes que abandonan la universidad (2012).

Este último dato reviste de mayor gravedad a la advertencia de Naylor (2017): el autor señala que los estudiantes que recién ingresan podrían no ser del todo conscientes de la importancia de generar nuevos lazos sociales dentro de la comunidad universitaria. Esto podría generar un nuevo foco de atención para las acciones institucionales que buscan la retención de los estudiantes.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, ENFOQUE, NIVEL Y MÉTODO

Para el presente trabajo, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación encuentran entre sus vínculos sociales entre pares y la permanencia en los estudios de pregrado los estudiantes de provincias de la Beca Vocación de Maestro de una universidad privada de Lima?

En cuanto a la línea de investigación, se debe tener en cuenta que, entre los ámbitos que conciernen a la gestión educativa, está el de la cultura escolar, el que, siguiendo a Elías (2015), incluye elementos como la manera en que "se hacen las cosas" en la institución específica, así como las creencias, los valores, los tipos de relaciones, las tradiciones y las expectativas de las personas que son sus miembros. Para efectos de la presente investigación, se está realizando una extrapolación de "cultura escolar" para lograr abarcar otros espacios educativos, específicamente, la universidad; es ese sentido, se podría variar el término a "cultura de las organizaciones educativas" o "cultura de las instituciones educativas".

De acuerdo con MINEDU (2017), la cultura escolar se vincula estrechamente con la convivencia y el clima escolar, y engloba una serie de relaciones, percepciones y formas de actuar de sus distintos miembros. La cultura escolar incluye tanto la "cultura docente" como la "cultura de los estudiantes". La presente investigación se centra en las vivencias de estudiantes, por lo cual pertenece a la línea de investigación "Cultura de los estudiantes".

Esta investigación ha sido conducida buscando conocer la experiencia y las valoraciones de los estudiantes. Ello la enmarca dentro del enfoque cualitativo, que busca comprender a las personas y los eventos que viven (Cardona, 2002); se relaciona con las experiencias cotidianas (Mayan, 2001; Ruiz Bolívar, 2011); y

se fundamenta en las perspectivas individuales de las personas, en sus lugares habituales (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), más específicamente, “en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran en distintos contextos socioculturales” (Ruiz Bolívar, 2011, p. 31).

Se trabajó en un nivel descriptivo, al buscar llegar a la reconstrucción de “la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social” a partir de detalles de “situaciones, eventos, personas, interacciones” (Hernández et. al, 2010, p. 9).

La investigación llevada a cabo fue de corte fenomenológico desde su misma meta: entender cómo es ser un estudiante de Educación becado y de provincia en una universidad de Lima (van Manen, 2017a; 2017b). El método fenomenológico se enfoca en las experiencias vividas por las personas a través de los ejemplos que ellas mismas provean (van Manen, 2017b); se centra en “experiencias individuales subjetivas de los participantes” (Hernández et al., 2010, p. 515), para lograr descubrir lo que hay en común en cómo estos experimentan un fenómeno (Creswell, Hanson, Plano & Morales, 2007) profundamente, y, así, llegar a su esencia (Yüksel & Yıldırım, 2015). Son, justamente, las narraciones que hacen los participantes de sus experiencias las que dan el significado del fenómeno (Yüksel & Yıldırım, 2015).

El presente estudio estuvo enfocado en las experiencias de un grupo homogéneo de estudiantes (estudiantes becados de Educación provenientes de provincias), a las cuales se accedió a partir de sus propias narraciones y anécdotas.

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio es “Describir la relación identificada por los estudiantes provincianos BVM de una universidad privada de Lima entre sus vínculos sociales con sus pares y su propia permanencia en los estudios”.

Sus objetivos específicos son "Identificar los distintos vínculos y dinámicas sociales entre pares que desarrollan los estudiantes provincianos de la BVM de una universidad privada de Lima" e "Identificar los factores predictores de permanencia en los estudios de los becarios BVM de provincias de una universidad privada de Lima".

3.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

A partir de los objetivos planteados, se delimitaron las categorías generales "Predictores de permanencia" (sus subcategorías son "Compromiso", "Motivación" y "Sentido de pertenencia") y "Vínculos sociales" (sus subcategorías son "Compañerismo", "Apoyo", "Cercanía", "Confianza" y "Amistad").

La siguiente tabla permite observar las categorías generales con sus respectivas subcategorías y la explicación de las mismas:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías generales	Subcategorías
Predictores de permanencia	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con la meta (voluntad de mantenerse y progresar en los estudios) • Motivación personal (entusiasmo y optimismo en relación con el proceso de estudios) • Sentido de pertenencia (sentimiento de que uno es parte de la comunidad y está en su lugar, y no aislado o fuera de sitio)
Vínculos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Compañerismo (con personas que se preocupan por nosotros / personas por las que nos preocupamos) • Apoyo (con personas que nos ayudarían / a las que ayudaríamos) • Cercanía (con personas con las que tenemos afinidad, similitud en valores, intereses, actitudes en común) • Confianza (con personas con las que podemos tratar temas personales / personas con las que podemos contar / que pueden contar con nosotros) • Amistad (con personas con las que nos gusta pasar el tiempo / personas que consideramos valiosas / personas que nos valoran)

Elaboración propia

3.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La presente investigación ha sido desarrollada con un conjunto de participantes seleccionado intencionalmente, lo cual guarda coherencia con un enfoque cualitativo, que suele trabajar con "individuos y contextos desde los cuales puede aprenderse mucho acerca del fenómeno" (Mayan, 2001, p. 10).

Se trabajó con nueve participantes pertenecientes a la población específica que se buscó estudiar: los estudiantes BVM de una universidad privada de Lima, Perú, lo que cumple con lo recomendado por Creswell y otros (2007).

El método fenomenológico requiere que se trabaje con un grupo más bien homogéneo de participantes que tengan experiencias significativas y compartidas (Yüksel & Yıldırım, 2015). Por ello, en este caso específico, se aplicó un muestreo de subgrupo homogéneo; es decir, se escogió "una muestra pequeña lo más homogénea posible" (Alaminos, 2006, p. 52), ya que se buscaba profundizar sobre una experiencia en común: la selección tomó en cuenta que todos fueran estudiantes con condiciones similares: becarios BVM provenientes de provincias, que viven en Lima sin la compañía de sus familias de origen¹⁷.

Asimismo, lo ideal es conseguir participantes dispuestos a contar su historia de manera abierta y honesta, de modo que provean la información más confiable (Turner, 2010). Por ello, y siguiendo a Yüksel y Yıldırım (2015), se buscó un acercamiento inicial directo con los potenciales entrevistados, para explorar su voluntad y apertura para participar de la investigación. Se eligió a aquellos que fueron más accesibles y se mostraron interesados, lo que, de acuerdo con Blandford (2013), genera mayor productividad. A su vez, algunos de ellos refirieron a otros, como en una pequeña "bola de nieve" (Alaminos, 2006, p. 53), con lo que se completó el grupo.

En la siguiente tabla, aparecen los nueve participantes:

¹⁷ Si se tiene en cuenta al grupo de becarios de las tres promociones de ingreso que están actualmente matriculados, de los 320 que componen la población total, 94 son de provincias.

Tabla 3. Muestra seleccionada

Etiqueta de participante	Ciclo de estudios	Sexo
E1	Tercero	M
E2	Sexto	F
E3	Octavo	F
E4	Tercero	F
E5	Sexto	F
E6	Sexto	M
E7	Sexto	M
E8	Sexto	F
E9	Octavo	F

Elaboración propia

3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica que se usó fue la entrevista, que permite recabar información de relevancia sobre un tema (Cubo, Martin & Ramos, 2011), y entender las percepciones y experiencias de las personas (Blandford, 2013).

De hecho, la entrevista es, fundamentalmente, un diálogo entre personas (Blandford, 2013), y, justamente por basarse en la conversación, permite modificar tanto el estilo como el ordenamiento de los items, y, al mismo tiempo, permite a los entrevistados contestar con sus propias palabras y a su manera. Es más, después de una entrevista, el investigador puede analizar su proceso, lo que le podría permitir realizar mejoras para las siguientes entrevistas (Qu & Dumay, 2011).

En cuanto al tipo de instrumento utilizado, este fue un guion de entrevista semiestructurada, porque, además de su flexibilidad y accesibilidad, este tipo de instrumento permite descubrir facetas escondidas (Qu & Dumay, 2011).

información sobre los temas deseados” (p. 597); en otras palabras, se trata de un instrumento que aúna las ventajas de ser sencillo de entender y flexible, con la posibilidad de profundizar en la información que se obtiene.

Al diseñar el instrumento, siguiendo a Blandford (2013), primero se centró la atención en cubrir los temas buscados más que en construir preguntas específicas. Luego, se escogió una primera versión del fraseo específico para cada una, buscando asegurarse de que las preguntas o indicaciones fueran sencillas y concisas, y que versaran sobre las experiencias y pareceres de los participantes.

En su versión preliminar, el guion de la entrevista que se confeccionó constaba de 14 preguntas. Contenía una pregunta o pedido central (“Cuéntame de tu experiencia en la universidad hasta ahora”). Las otras preguntas fueron pensadas para los casos en que los entrevistados no brindaran información sobre ciertos temas de manera más bien espontánea, o que lo hicieran en forma muy superficial. El objetivo era invitar a los entrevistados a contar su experiencia universitaria con sus propias palabras, que, desde sus voces personales, pudieran construir un discurso en el que cada uno decidiera cómo comenzar, qué merecía ser mencionado y de qué manera.

Además, a partir de las consideraciones de Turner (2010), se prepararon preguntas de seguimiento para los casos en que, por incompreensión de un ítem o distracción, se necesite rephrasear, repreguntar o buscar que el entrevistado lograra enfocarse y proveer la información requerida.

3.6. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se realizó la validación con el objetivo de mejorar el instrumento para que permitiera la obtención de la información buscada por la presente investigación. Gracias a este protocolo, se pudo optimizar la pertinencia de la entrevista.

El guion de entrevista semiestructurada fue validado por dos expertas: Mg. en Política y Gestión Universitaria Aurea Bolaños Hidalgo y Mg. en Ciencias de la Educación Patricia Nakamura Goshima, docentes del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ambas fueron requeridas para dar su juicio de expertas en la validación del contenido y de los aspectos formales.

Para que pudieran realizar la validación, a ambas docentes se les hizo llegar tanto el diseño de la entrevista (incluido el consentimiento informado para los participantes) como la matriz de consistencia interna de la investigación. Además, se les entregó una matriz de evaluación del guion, para colocar sus apreciaciones y sugerencias sobre cada pregunta teniendo en cuenta cuatro aspectos: claridad, coherencia, relevancia y profundidad.

Aunque ambas expertas consideraron que el instrumento era satisfactorio, realizaron algunas sugerencias. A partir de estos aportes, se realizaron algunas modificaciones a las preguntas del guion: se buscó un lenguaje más claro y cercano en algunas preguntas; se parafraseó algunas preguntas para que no fueran cerradas y recabaran información más profunda; y se aumentó el ítem "¿Cómo consideras que tu relación con tus compañeros influye en tus estudios?". Con ello, el guion pasó a constar de 15 preguntas (véase Anexo 1).

3.7. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Turner (2010) rescata varios principios dados por McNamara para prepararse para una entrevista: escoger un lugar con poca distracción; explicar el propósito

de la entrevista; explicitar los términos de confidencialidad; explicar cómo será la entrevista y cuánto durará aproximadamente; informar cómo contactarse con el investigador; preguntar si se tienen dudas; no confiar en la memoria propia para recordar las respuestas. Se intentó tener todos estos aspectos en cuenta.

En cuanto al papel del espacio físico, Turner (2010) menciona que conducir las entrevistas en un sitio cómodo facilita que los participantes no se sientan cohibidos de compartir información. Por ello, se utilizó una oficina de un docente, la cual estaba bien iluminada, era confortable y en la que se podía trabajar sin interrupciones. Este espacio se ubica en la misma institución educativa, pero no en el área cotidiana de clases de los entrevistados. Además, para evitar que los participantes pudieran sentirse intimidados por estar en la oficina mencionada, se les asignó el sillón del docente, el cual era bastante cómodo y era considerablemente más alto que la otra silla en la habitación.

En cuanto al ambiente, Yüksel y Yıldırım (2015) recogen una recomendación de Moustakas sobre que las entrevistas se den en un clima relajado y de confianza. Para lograrlo, cada encuentro comenzó con una breve conversación de tipo social.

Según Blandford (2013), y Qu y Dumay (2011), siempre que sea posible, lo ideal es que los participantes reciban información clara acerca del propósito del estudio, su papel y derechos, cómo se manejará la data, etc. Por ello, luego de la charla social de inicio, se procedió a explicar a cada participante el tema de la investigación, que la información recabada sería grabada y transcrita, y utilizada exclusivamente con fines académicos, y que podría acceder a los resultados finales del estudio. Asimismo, se leyó con cada entrevistado el formato de Consentimiento informado sobre su participación, y, luego, se procedió a que firmara el mismo (véase Anexo 2).

El siguiente paso fue la consignación de los datos generales del participante de turno. Luego, se procedió a avisar que se encendería la grabadora, y a llevarlo a cabo. Entonces, se comenzó la entrevista propiamente dicha. En los casos en que

se hizo necesario, se formularon repreguntas o preguntas de seguimiento y ampliación de información. Junto con la grabación, se tomaron algunas notas (incidencias, interrupciones de algún tipo, etc.).

Las entrevistas duraron entre 45 y 60 minutos, con lo cual se siguió la recomendación de no superar las dos horas (Varguillas & Ribot, 2007) y ni siquiera una hora de entrevista (Ortez, 2009).

Una vez terminadas las entrevistas, se apagó la grabadora. Luego, se agradeció a cada participante, y se realizó la despedida.

Las grabaciones fueron entregadas a un tercero para que realizara el proceso de transcripción.

3.8. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

Blandford (2013) rescata seis fases para el análisis de la información¹⁸ (las toma de Braun y Clarke): (1) comenzar por familiarizarse con los datos a partir de leer los mismos varias veces y anotar las ideas que vayan apareciendo; (2) generar los códigos iniciales y codificar toda la información; (3) buscar temas que unan a los códigos; (4) revisar los temas para asegurarse de que funcionan con la información y crear un un mapa de temas; (5) refinar los nombre de los temas; y (6) redactar el informe, con un mayor nivel de reflexión sobre los temas y los ejemplos que los ilustran.

En lo básico, esta es la estrategia de trabajo que se ha seguido.

Durante las lecturas de las transcripciones para lograr familiarizarse con la información, se revisó los textos con dos preguntas en mente, las cuales son un

¹⁸ Las toma de Using thematic analysis in psychology, artículo del año 2006 de Braun y Clarke.

aporte de Srivastava y Hopwood (2009): qué dice la información y qué se quiere saber.

Siguiendo a Creswell y otros (2007), se resaltaron los enunciados, frases o citas significativas. Luego, se procedió a separar esta data en grupos según las ideas o frases en común entre los participantes teniendo cuidado de no "sobre analizar", como sugiere Turner (2010). Se trató de un trabajo principalmente reflexivo en el que se buscó encontrar patrones en la información, como apuntan Srivastava y Hopwood (2009).

Una de las herramientas que se pueden utilizar para el análisis de información cualitativa son los diagramas de afinidad temática (Creswell et al., 2007). Esta fue la forma de trabajar seleccionada para disponer los datos de una manera visual. Una vez separada la información, se procedió a buscar relaciones entre los grupos de datos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presentarán los hallazgos y la reflexión acerca de los mismos acerca del inicio de la vida universitaria de los entrevistados y de su proceso de adaptación; los predictores de permanencia en los participantes; y los vínculos sociales y actividades de la población estudiada.

Se han escogido algunos fragmentos significativos de las transcripciones de las entrevistas para revelar e ilustrar los elementos que conforman la experiencia de la vida universitaria en una universidad de Lima para los estudiantes becados y provenientes de provincias que no viven con sus familias. En algunos casos, se han subrayado partes de las intervenciones con el objetivo de resaltarlas por su pertinencia para el análisis respectivo.

4.1. EL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: LA PRIMERA IMPRESIÓN Y LA NECESIDAD DE ADAPTARSE A LA NUEVA SITUACIÓN

Cuando los entrevistados comienzan a realizar un recuento de sus experiencias, aparece la alusión a la dificultad inicial al comenzar los estudios universitarios:

Al principio sí, me costó. (E8)

Por lo común, al centrarse en la primera impresión, algunos la caracterizan mediante el uso de frases para referirse a un cambio radical o muy fuerte entre el “mundo” del que provienen y el “mundo” al que se enfrentaron.

(...) ha sido todo un cambio drástico en mi vida que me ha hecho ver muchas cosas, muchas realidades y contrastar con lo que ya conocía. (E2)

(...) cuando ingresé sentí que era un mundo nuevo en el que tenía que experimentar muchas cosas, y no sabía cómo hacerlo en ese entonces. (E9)

Llegué aquí con una ilusión que me iba a ir bien, tenía muchas expectativas que pensé que eran similares a las de [su ciudad de origen], donde estuve estudiando una carrera de administración, en una nacional. Llegué aquí con esa mentalidad de que iba a ser similar, pero cuando vine fue totalmente distinto. (E6)

Como se puede apreciar, existe una conciencia inicial de “desajuste” al enfrentarse con la experiencia universitaria, que parece ir acompañada de la percepción de la potencial dificultad para adaptarse a la nueva realidad, lo que concuerda con la literatura, específicamente, con Silva y Jiménez (2015), y que incluye el desfase potencial tanto en lo social como en lo académico.

4.1.1. La impresión del cambio

El inicio de la vida universitaria implica, para la generalidad de los ingresantes, un cambio en el aspecto educativo: los temas trabajados en los estudios superiores son más en cantidad, y son más difíciles, y se trabajan en niveles más profundos y complejos por comparación con la escolaridad básica.

El desajuste académico (Silva & Jiménez, 2015) no es ajeno a los entrevistados, que experimentan la mayor exigencia como una brecha automática entre la vida escolar y el inicio de la universidad. Esto se puede apreciar en menciones específicas al reconocimiento sorpresivo del esfuerzo requerido para hacer frente al trabajo. Es particularmente llamativo que en tres de los testimonios se caracteriza la experiencia como un “choque”:

(...) al comienzo, porque, como te digo, ha sido chocante, la redacción bastante, y yo no sabía ni qué era formato APA, nada, nunca en toda mi vida nunca me había tocado eso. Y como que así, asu, así como, incluso jalé un curso que era Filosofía, y asu porque semanalmente leíamos bastante, pues. Y como que no, dije no, esto creo que no es para mí. (E1)

(...) nunca en mi vida me había amanecido haciendo trabajos y la presión que te daba la universidad era totalmente distinta; creo que eso me chocó un poco. (E6)

Por lo académicamente, la universidad me chocó demasiado a mí. (E7)

Asimismo, se comenta la dificultad de los temas y la sensación de no encontrarse en el mismo nivel que los demás estudiantes. Esto último puede llegar a ser desalentador hasta el punto de llevar a pensar en dejar los estudios:

(...) en el primer ciclo, pensaba en dejar la universidad porque los temas eran recontra fuertes, yo no me podía adaptar a los profesores, al nivel que tenían mis otros compañeros, yo era más inferior en ese tema. Eso sí me hizo pensar en querer dejar la universidad. (E7)

En este caso, se pone de relieve la distancia educativa entre las distintas zonas del país. De hecho, este testimonio pertenece a un estudiante con una realidad escolar muy específica:

(...) no sabía lo que era redacción, no sabía lo que era matemática y fue como un balde de agua fría para mí, porque es entrar a otro mundo distinto, porque yo he estudiado en un colegio de básica alternativa que se dictaba por la noche. (E7)

Se puede ver que vuelven a aparecer las imágenes que caracterizan a la vida universitaria como una experiencia de cambio profundo. Asimismo, es importante notar que algunos entrevistados mencionan que, ya desde el inicio, tenían pensamientos en relación con la posibilidad de dejar los estudios (E1 y E7).

Por otro lado, ingresar a la universidad implica también cambiar de contexto geográfico y social: se trata de un nuevo lugar en el que uno va a encontrarse con gente nueva. Esta experiencia es más dura para los estudiantes que vienen desde provincias, pues incluye el salir de su ciudad de residencia y su hogar, lo que genera un fuerte tensión (Wilcox et al, 2005):

Bueno, de hecho, ha sido como un cambio. Digamos, te tienes que mudar de una zona, provincia, a Lima. Yo sabía que iban a haber retos. (E2)

(...) de alguna forma vas a extrañar el lugar donde naciste (...) al principio, es un poco difícil. (E8)

A la mudanza interprovincial, se suma la necesidad de acostumbrarse a una ciudad grande, con prácticas, tradiciones y rutinas no solamente nuevas, sino, incluso, en las propias palabras de uno de los entrevistados, traumáticamente diferentes:

(...) (al comienzo fue) bastante difícil, incluso era una sociedad totalmente distinta. Ya había venido, pero no mucho tiempo, solo tres meses. Incluso, el solo hecho de tomar un carro para ir a la universidad era bastante difícil. (...) Al principio sí me sentía muy nerviosa y estaba así como “Ay Dios mío, todo el mundo me mira, me siento rara”; incluso la forma de vestirme, o sea, antes usaba ropa más cómoda para mí, pero ahora cuando empecé a estudiar tuve que usar otras ropas como más comunes acá y era muy difícil para mí, incluso eso ¿no? (E8)

(...) cuando yo llegué, la experiencia fue bien traumática, ¿por qué traumática? Porque, en primer lugar, cuando uno viene de una zona distinta, los cambios que experimenta en la calle, como no conoces a las personas, las personas te miran raro si los topas, los carros son demasiado incómodos, nunca vas a viajar [así] en provincia, el tráfico es insostenible; también, cuando tú vienes de allá, de una zona, te has acostumbrado tanto que acostumbrarte en otra zona es bien complicado. (E7)

En los dos testimonios inmediatamente anteriores, se encuentra la alusión a la mirada ajena como generadora de una sensación de extrañeza (“todo el mundo me mira, me siento rara” y “las personas te miran raro”). Un elemento que podría explicar la necesidad de cambiar (de tipo de ropa, por ejemplo) es, justamente, intentar no resaltar, no llamar la atención como un elemento extraño o ajeno (lo que puede generar ansiedad, como lo comenta la entrevistada), como una forma de adaptación, que es una necesidad, como se verá más adelante.

Lo visto hasta el momento es solo el inicio del reto: los estudiantes becados provenientes de provincias, por lo general, llegan a vivir solos, y no se encuentran con caras conocidas, como sí podría ocurrir para estudiantes de Lima, que pueden coincidir con sus vecinos, parientes, o ex compañeros de la etapa escolar o preuniversitaria; en otras palabras, la socialización se hace particularmente difícil: en vez de tener la facilidad de reconocer a alguien, están obligados, de todas formas, a conocer a nuevas personas, lo cual requiere de diversas herramientas, como lo expresan los siguientes testimonios:

(...) al principio del ciclo no tenía esa habilidad de hacer amigos fácilmente como las demás personas. Eso transcurrió, pasó, durante el primer año de estudio. (E3)

Me costó socializar con las demás personas, porque era de otro lugar y también las costumbres eran distintas, incluso en la forma de comunicarse con los demás. (E8)

(...) vivía solo, no tenía muchos amigos como en el colegio o como el lugar donde estaba estudiando; era [nombre de amigo] y dos amigos que también eran de provincia; el resto eran desconocidos. (E6)

Como se ha podido apreciar, el cambio puede resultar de tal magnitud por el reto implicado para los miembros de la población estudiada, que, en algunos casos, y desde muy al inicio, les resulte particularmente desalentador y les genera pensamientos pesimistas, concretamente, de no poder adaptarse a la situación:

Al comienzo, pensé en irme; como te digo, fue difícil. (E1)

(...) era el único hombre, todas las demás eran puras mujeres, y sentía que, si llegaba un docente, lo primera era que iba a mirarme y grabarse mi nombre; cualquier cosa o alguna participación era de frente a mí y, por eso, cada vez que hacía las clases me intimidaba, porque nunca había estado en un salón con puras mujeres. Esos puntos me empezaron a chocar, y llegó un momento en que decidí dejar la beca. (E6)

No quería volver a [lugar de origen], no quería volver antes porque sentía que me iba a poner tan triste y melancólica que no iba a regresar a la universidad, y que iba a dejarlo y abandonarlo todo. (E5)

Este tipo de pensamiento pesimista es esperable, según lo encontrado por Yengle (2009), que señala que es común que quienes dejan los estudios mencionen alta dificultad para adaptarse en los primeros ciclos.

Sin embargo, también es interesante resaltar que, con la distancia que da el tiempo transcurrido desde su llegada a la universidad, al menos uno de los testimonios “rescata” el impacto inicial del cambio como una experiencia positiva:

(...) me he chocado con otro estilo de vida, otras vivencias, y es muy bonito. (E1)

4.1.2. El papel del curso propedéutico en el proceso de adaptación a la vida universitaria

De la misma manera en que parece haber una tendencia entre los entrevistados a marcar el inicio de su vida universitaria como una etapa difícil, se encuentra, como elemento homogeneizador, que se caracterice al curso propedéutico que se les

ofreció al llegar, antes de comenzar formalmente el primer ciclo de estudios universitarios, como un momento “bisagra” de resultados principalmente positivos.

4.1.2.1. El curso propedéutico en la adaptación académica

Este ciclo de inicio fue pensado como un espacio para que los estudiantes becados estuvieran mejor preparados para sus primeros cursos propiamente universitarios. En efecto, se dan menciones de reconocimiento al respecto en distintos testimonios:

En un principio, tocaban temas emocionales, de sentimientos, y después, recién, pasó a lo académico. (E2)

Primero, al iniciar el ciclo, en mi caso, como somos becadas, hubo un espacio de donde hicimos el pre antes de ingresar a la universidad (...) En lo académico, me esforcé mucho, pero también me costó un poco, algunos cursos específicamente. Ahora puedo decir que me he adaptado más a la forma de vida y a todo en general, y ya se me hace más fácil para mí continuar con mis estudios. (E8)

No obstante, también se encuentran algunos testimonios acerca de que este ciclo de recibimiento, si bien es reconocido como útil, podría no ser suficiente en todos los casos en el aspecto de lograr una nivelación académica:

(...) lo cual el mes de propedéutico que me dieron no me sirvió casi para nada, porque no me sentía capaz todavía para poder adaptarme de manera formal a la universidad, así que ese ciclo creo que era el último de la lista, el que sacaba peores notas, el que parecía que va a repetir, fue bien fuerte. (E7)

4.1.2.2. El curso propedéutico en la adaptación social

Al mismo tiempo, otro objetivo del ciclo propedéutico fue que la experiencia colaborara para la construcción de una comunidad. Varios de los testimonios muestran que se reconoce el cumplimiento de dicho objetivo:

(...) en primer lugar, este, en primer ciclo cuando recién empezamos, bueno, tuvimos un propedéutico, ¿no? para afianzar más en nosotros

mismos; luego, cuando comencé la universidad ya en sí el primer ciclo, ya lo que es la convivencia, normal; fue bacán porque ya eran los compañeros del propedéutico, que hemos, como un ciclo cero, pues, ¿no? Y luego allí, este, como ya éramos como un grupo, éramos amigos, claro que nos habían dado, en algunos cursos nos habían separado, pero en algunos cursos estábamos juntos, así que la socialización era normal, mis amigos por aquí y por allá. (E1)

Cuando entré, era febrero, el ciclo propedéutico. Al principio, me sentí un poco aislada. Gracias a las dinámicas, como que nos fuimos conociendo y logré consolidar un grupo de amigos. Como no había muchos trabajos en el primer ciclo, en las tardes nos íbamos a ver una película a CIA, a estar por ahí (...), pero, a partir del primer ciclo, como pasamos los mismos estudiantes del ciclo cero al ciclo uno, era como que ya teníamos un grupo, y como había trabajos, ya nos conocíamos, así que el primer ciclo se me hizo sencillo, porque ya conocía a mis amigos y hacer los trabajos era relativamente fácil. (E5)

Asimismo, varios entrevistados coinciden en rescatar el papel del curso propedéutico en la generación de una atmósfera de cordialidad entre el grupo de estudiantes y docentes:

(...) llegamos y tuvimos esto del propedéutico y es como que todos se hablaban entre todos y creo que valoro bastante ese momento que nos han brindado, porque era como que las docentes que nos enseñaban y, en ese momento, como que nos hacían parte, te invitaban a ser parte de una comunidad. Entonces, hacían actividades, dinámicas, todo, para que te sientas en confianza (...) Entonces, creo que esa transición que hemos vivido nos ha ayudado mucho y por eso que, de repente, tenemos este gran compartir, esta interacción grande, digamos que es un clima comunal, podría decirse, armonioso. (E2)

No obstante, el ciclo propedéutico, a partir de los testimonios, tampoco parece ser garantía absoluta de que se inicie o se consolide la socialización de los estudiantes becados provenientes de provincias:

(...) recuerdo que yo llegué el segundo día, entonces, suele pasar que la gente se conoce y ya forma su grupo, ya está ahí, y es como más complicado tú integrarte a ese grupo, y como que “Uhhmm”, si ya están los grupos, entonces... (E3)

Yo, la verdad, soy una persona muy intrapersonal, no soy fácil de relacionarme, pero cuando empecé aquí, empecé a estudiar, nos dividieron por grupos, para tener un ciclo de nivelación, se podría decir, y como éramos 115 becarios y estaba con algunos que nos veníamos, con 30 así, con esos 30 yo sí me relacioné bien, pero los demás no los conozco, y todavía me cuesta. (E4)

En el primer ciclo, como que, no sé, no soy tanto de confiar en otras persona a inicios, pero si ya lo conoces como dos años o tres años, recién es ahí que les agarro más confianza. (E9)

Es interesante notar que los entrevistados que proporcionaron los tres testimonios anteriores señalan circunstancias específicas: por un lado, está lo anecdótico de haber llegado cuando ya había comenzado el ciclo; por otro lado, está la aclaración sobre el carácter particular de los mismos participantes (no tender a confiar muy pronto o no tener facilidad para establecer vínculos).

De hecho, en varios casos, los entrevistados aclaran haber necesitado más tiempo para poder establecer vínculos sociales; específicamente, parece haberles llevado, al menos, todo el primer ciclo de estudios regulares (hay menciones al segundo ciclo y al segundo año):

En el segundo ciclo sí me fue un poco mejor, porque hubo más hombres en el salón y ya nos empezábamos a conocer con los demás chicos que eran de provincia, porque no nos conocíamos. Pensé que la mayoría era de Lima, pero no, también habían de provincia. Me fui adecuando, conociendo más gente y ya no me sentía tan solo que digamos. (E6)

Al inicio me costó un poquito relacionarme con las personas, pero ahora sí ya, normal, desde el segundo año, creo. (E9)

De hecho, desde el tercer ciclo como que hemos tenido más cercanía y en cuarto, más, y ya ahora así estamos más. (E8)

A pesar de declarar una relativa demora para generar nexos sociales, estos testimonios también están en la línea de los estudios previos, que afirman que una de las causas de la permanencia en el tercer año de estudios es la creación de vínculos durante los dos primeros años (Tinto, 2008; 2012).

Un caso particular se encuentra en un testimonio que retrata que las dificultades iniciales parecen reiterarse a lo largo de todo el proceso de los estudios, y que son generadores de ansiedad:

Conforme fueron pasando los ciclos, no es el mismo grupo, cada quien tenía intereses y eligen sus horarios, entonces es como que siempre el primer mes de cada ciclo me cuesta de alguna manera encontrar el grupo con el que voy a trabajar, porque la mayoría de los trabajos en educación

son trabajos grupales, y he tenido varios grupos que no han funcionado, no hemos funcionado como tal; entonces, a veces, eso me estresa, el primer mes me estreso con eso. (E5)

4.2. ¿POR QUÉ PERMANECEN EN LOS ESTUDIOS LOS ESTUDIANTES BECADOS DE PROVINCIAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN?

Entre los entrevistados, solo dos declaran que en ningún momento de lo que va de su vida universitaria han tenido el pensamiento de dejar los estudios:

(...) nunca he tenido las ganas de dejarlo; siempre decía, antes, cuando estaba en el colegio, que no importaba la carrera que estudie, pero voy a estudiar, y ya, pues, como estoy acá, yo sí puedo; y ya pues, nunca he sentido como “ya no quiero estudiar”, no. (E9)

(...) definitivamente, no dejaría la universidad; terminaría todos los estudios. (E8)

Sin embargo, todos los demás entrevistados mencionan haber tenido pensamientos acerca de abandonar los estudios, en distintas ocasiones y por diversos motivos, como parte de su experiencia universitaria.

Por un lado, en tres casos, se han hecho presentes las dudas vocacionales, las mismas que pueden ser esporádicas:

[He vuelto a pensar en irme] cuando empecé a hacer las prácticas, ir a los colegios; decidí que esta carrera no me nacía, porque, no sé, será porque recién estoy agarrando experiencia. Me dicen que “te falta agarrar experiencia”. Cuando entras no tienes la experiencia de otros, y eso se gana con práctica. (E6)

Es importante remarcar que el tema de la duda vocacional o carencia de vocación aparece en la literatura como uno de los principales elementos generadores de abandono de los estudios (Yengle, 2009); y su opuesto, la seguridad vocacional, es asumido como un predictor de permanencia (Esteban et al, 2017).

Por otro lado, para algunos participantes, el abandonar los estudios es una posibilidad que aparece recurrentemente en sus pensamientos, sobre todo en

relación con el sentimiento de extrañar su ciudad de origen o por el rechazo a los elementos negativos de la ciudad de Lima:

Bueno, en dejar la universidad, yo siempre pienso, por ejemplo, cuando a veces yo me voy a mi tierra, y digo “No quiero volver a Lima, Lima es un estrés”, “quisiera dejar la universidad y ya”. (E7)

(...) a veces uno toma decisiones impulsivas, y yo me conozco: sé que en un momento, en un arrebato, abandono, renuncio a la beca y me arrepentiría un mes o dos meses después, pero ya lo hecho hecho está. (E5)

Estos testimonios se relacionan cercanamente con los hallazgos de Aramburú y otros (2015) en cuanto a los motivos de deserción de becarios de provincias basados en sus sentimientos de nostalgia y temor, que incluyen, por el lado de la nostalgia, que se extrañe a la casa, a la familia y al entorno de origen, y, por el lado del temor, una caracterización de Lima como una ciudad grande y hostil: “extensa”, “cara”, “difícil” y “peligrosa” (p. 30)

4.2.1. Predictores de permanencia en los estudios en la población estudiada

A pesar de los testimonios que mencionan la existencia de la idea o la tentación de dejar la universidad en varios de los participantes del estudio, es claro que los entrevistados pertenecen a la población que se encuentra continuando con su proyecto:

(...) pensé volver a la [nombre de otra universidad], y dejar esto, pues, ¿no? Pero dije no, tengo que terminar, tengo que terminar. Seguí. (E1)

¿Cuáles son los factores que inclinan la balanza a favor de esta población? ¿Por qué permanecen en los estudios los estudiantes becados de provincias de la facultad de Educación?

4.2.1.1. *Compromiso con la meta*

En este rubro, se han considerado las manifestaciones de los entrevistados en relación con su voluntad de mantenerse y progresar en los estudios.

Algunos testimonios tienen en común el uso del término "objetivo" en cuanto a la decisión de llegar a su meta de culminar la carrera en el tiempo previsto por la beca:

(...) el objetivo desde que empecé era terminarlo en cinco años. El próximo año empiezan las prácticas preprofesionales. Durante todo un año, llevamos tres cursos. Los tres los voy a llevar sí o sí. (E3)

(...) los beneficios son cinco años más la titulación. Entonces, si tú te retiras, sería perder la beca. No, para mí, al contrario: es continuar, porque me da objetivos terminar. (E4)

(...) mi rutina era venir a la universidad y estar estudiando, estudiando, estudiando, porque quería ser uno de los mejores alumnos (...) Ahora no creo que lo deje; ya estoy muy cerca de lograr ya. (E7)

En uno de los testimonios, se encontró una mayor proyección de progreso, en el sentido de incluir el interés por cursar estudios de maestría:

(...) es uno de mis mayores objetivos terminar la universidad y hacer mi bachillerato, sacar mi título. Y, si dios quiere y está en los planes, seguir con mi maestría, pues, porque el apoyo de mis padres sí lo voy a tener; así que, en esa parte, normal. Pero, sí, ahorita mi mayor objetivo es terminar la universidad. (E1)

Además, el mismo testimonio muestra que el entrevistado presupone que el mismo objetivo, que, en este caso, incluye una meta de emprendimiento a mediano plazo, es compartido por su grupo de amigos cercanos:

(...) estoy seguro de que no se van a ir tampoco [sus amigos] porque también tienen los mismos objetivos que yo. O sea, terminar esto, y nosotros estamos pensando tal vez hacer una ONG cuando terminemos la carrera, y yo necesito de ese apoyo de ellos, pues, en todo esto también, no hacerlo solo. (E1)

En otro testimonio, se encuentra una alusión a la importancia de tener metas compartidas:

Si tú compartes las mismas metas y expectativas con tus compañeras, puede que digas: “Sí, yo también quiero continuar, quiero ser parte de, quiero seguir estudiando esta carrera”, porque sí hay personas en Educación que están becadas y dicen “Ay, esta carrera”, y ya. pues, no se sienten comprometidos en cierta forma, pero con mis amigas, personalmente, sí hay esa vocación; entonces, si hay que mejorar juntas, es como contagioso el querer mejorar. (E8)

Un punto interesante de los dos últimos testimonios es la aparición del elemento de los vínculos amicales como alimentador de la voluntad de continuar con los estudios. Esto puede ser particularmente significativo, porque el compromiso, que suele estar basado en cuestiones individuales (Velázquez & González, 2017), en estos casos se presenta con una base relacional.

4.2.1.2. Motivación personal

En este rubro, se han considerado las manifestaciones de entusiasmo y optimismo en relación con el propio proceso de estudios, que, en la literatura sobre la permanencia, es considerado un fuerte predictor a favor.

En este aspecto, en algún caso, la falta de preocupación o la existencia de pensamiento positivo parece haber estado desde el comienzo:

Hasta diciembre tengo plazo para terminar todo el inglés; si lo termino, empiezo normal las prácticas. Respecto a los cursos, siempre he llevado los 6; no he tenido ningún tipo de problema. (E3)

En uno de los testimonios, el optimismo es bastante claro:

(...) siento que esta universidad, como ya me han abierto las puertas, sé que más puertas se van a abrir. (E6)

Sin embargo, lo más común entre los entrevistados parece ser que la tranquilidad se haya ido ganando paulatinamente a partir del avance en la adaptación:

Luego, al segundo ciclo, un poco ya que fui adaptándome a la metodología, a la universidad, y fui mejorando. Y ya, particularmente, estoy bien. (E1)

(...) pensé que no iba a poder pero luego entendí que sí se puede (...) que solo es vocación, interés y ya. (E4)

Por una parte, siento que cada día las cosas son más fuertes, pero también siento que a la vez yo me estoy superando, más fuerte, más fuerte; pero como te digo, siento algunos vacíos que deberían ser complementados para seguir el ritmo de la universidad y dar lo mejor de mí. (E7)

También en el aspecto académico es mucho más fácil para mí porque ya conozco a gente de otros ciclos, mayores; a los profesores le puedo pedir ayuda si necesito algo; se me hace mucho más fácil que antes. (E8)

Un elemento interesante es la aparición de la mención acerca del efecto de “contagio” del entusiasmo dentro del grupo de estudiantes de la facultad:

(...) tienen mucha responsabilidad; es que tú los ves y se esfuerzan demasiado; eso a ti te llena de entusiasmo para que tú también continúes. El grupo hace mucho, pues si tú ves ese entusiasmo y alegría, también te invita que seas así. (E2)

Este es la segunda vez que aparece el elemento grupal como interviniente en un predictor de carácter típicamente individual, lo que se encontraría en la línea de las teorías de Tinto (2012; 2017).

Otro elemento interesante es que los dos primeros predictores (compromiso con la meta y motivación personales) coinciden en varios de los participantes (E1, E3, E4, E7 y E8). Esto podría llevar a pensar que uno de los dos predictores alimenta al otro.

4.2.1.3. Sentido de pertenencia

Este último factor predictor de permanencia es de naturaleza totalmente relacional. Se define como el sentimiento de que uno es parte de la comunidad y está en su lugar: integrado, y no aislado o fuera de sitio. La pertenencia se basa en la percepción de los propios vínculos con la institución y sus miembros.

a. La relación con la institución y sus miembros

En general, los entrevistados parecen tener una mirada positiva sobre la institución (la universidad y su facultad en específico), y sus profesores. Esta percepción positiva, relacionada con una experiencia satisfactoria de la vida universitaria, suele estar vista como un elemento que favorece la sensación de pertenencia, y, consecuentemente, la permanencia en los estudios.

En dos testimonios, se encuentran referencias al prestigio de la universidad, e incluso a la necesidad de "estar a la altura" de lo que se espera de alguien que pertenece a la institución. Es significativa la identificación con la universidad:

(...) una universidad particular que se ubica en buen ranking a nivel mundial (E6)

He trabajado ya, por un tiempo. Ves muchos cambios cuando tú sales a buscar trabajo. Te dicen "¿De qué universidad eres y cuánta experiencia tienes?" y escuchan el nombre (nombre de la universidad). Siempre es como "wow". Tienen una expectativa tuya, entonces, sientes que recae una responsabilidad sobre ti y sobre el trabajo que esperan que tú realices. Ahí es donde tú te das cuenta del valor que tiene que tener esos años de preparación. Entonces, cuando salgo a esos espacios o cuando trabajo, entonces veía que sí, realmente es muy importante, realmente es la universidad que tú llevas (...) no sé si decir que en ese momento me siento importante, pero también recae una responsabilidad grande sobre mí. Entonces es algo que voy a asumir, es un reto, entonces poco a poco voy aprendiendo. (E3)

Los testimonios muestran que los niveles de exigencia son percibidos como altos, pero también que pueden ser vistos como un elemento positivo. Esto resulta particularmente interesante porque, como veremos más adelante, en algunos casos, esa misma exigencia fue un motivo para que los entrevistados pensarán en abandonar los estudios, lo que se relaciona también con el curso propedéutico, que, como ya se comentó, parece no alcanzar a brindar herramientas académicas suficientes para que todos los estudiantes comiencen en un nivel homogéneo.

(...) ahora, como tenemos que hacer nuestra tesina y todo eso, nos ha cargado bastante, y hasta ahora no sabemos, algunos chicos, no sabemos dónde vamos a hacer nuestras prácticas que son el otro año, y no sé; con la facultad en ese sentido como que son muy así, a veces nos presionan bastante, y en el sentido académico nos dejan bastante y ya no puedes, a veces, porque otras personas están trabajando, yo estoy trabajando en las

mañanas, y en las tardes tengo clases que son hasta las diez de la noche, como que ya no te da tanto tiempo para hacer tus trabajos, y creo que en ese momento lo que más nos carga es la tesina, porque tenemos que sustentar eso, hacer una redacción. Este ciclo estamos full, este año; los años anteriores no tanto, no era así; era como que más relajado. (E9)

(...) esta universidad es muy exigente, y eso es bueno, porque no cualquier universidad te da esos estándares (...) no es que solamente aquí entran gente que tiene entre comillas plata, sino que también tienen conocimientos. Es gente competitiva. Y eso es lo que más me ha gustado. Yo antes universidad particular decía que no, porque era como por debajo. (E1)

En relación con los recursos y las oportunidades que la universidad brinda, los testimonios sugieren que la experiencia es asumida como positiva por los entrevistados en cuanto a satisfacción y comodidad. Parecen valorar mucho los recursos que se les brindan e, incluso, sentirse obligados a aprovecharlos:

Cuando vine por primera vez, siempre escuchaba de (nombre de la universidad), pero nunca había pensado en lo magnífico que era, o sea, a mí me dio una gran impresión, porque te da muchos accesos para que mejores como estudiante. En esos servicios que te presta está la biblioteca, que es muy interesante e importante; también está la virtual, y esto para mí ha sido de mucha ayuda para mi rendimiento académico. (E4)

(...) yo me siento a gusto, me gusta mucho el aprender cosas nuevas, entonces, y que pueda ir a la biblioteca y poder encontrar libros que son de mi interés, entonces, sí me gusta bastante; disfruto estar en la universidad. (E8)

Yo me siento bien ahí [en la universidad] porque aprendo bien con otras personas. Me dan muchos espacios, me dan oportunidades, tantas cosas que tú puedes hacer dentro y, a veces, siento que muchos chicos de la facultad se pierden de eso. La universidad es buena, es buena porque lo es, y uno debe aprender a disfrutar, a sacarle el jugo a esas oportunidades. (E3)

Sin embargo, también apareció una alusión a un tipo de limitación en cuanto a la posibilidad de llevar cursos de facultades distintas a la de Educación:

(...) no nos dan tanto acceso a ciertas cosas, por ejemplo, poder llevar cursos electivos en otras facultades. Nuestra universidad nos limita a eso (...) sería bueno llevar en otras facultades porque también aprendes más. (E9)

En este punto, es importante mencionar que los estudiantes de Educación cursan algunas asignaturas obligatorias en la unidad académica de Estudios Generales Letras (fuera de su facultad). La restricción a la que se hace alusión (para cursos electivos) probablemente está relacionada con la obligación de culminar los estudios en los cinco años que la beca subvenciona.

Por otro lado, y también como parte de lo que se puede interpretar como una experiencia universitaria positiva, los entrevistados rescatan la cualidad estética de los ambientes físicos de la institución, en el sentido de espacios que permiten cierto disfrute, lo que incluye a las áreas verdes, que, en un caso, son vistas como un elemento que recuerda a sus espacios geográficos de procedencia:

(...) comparado con la [nombre de otra universidad], el ambiente de estudios es muy bonito, es mucho mejor que la [nombre de otra universidad]. (E1)

(...) yo siento que ha hecho tantas cosas que me parece que me gusta realmente estar en la universidad. De hecho, como vivo sola, no me gusta regresar a mi cuarto; desearía que la universidad estuviera abierta las 24 horas. (E5)

(...) además tiene un campo grande que tiene bastantes áreas verdes, entonces me gusta porque me hace sentir como si estuviera allá [su lugar de origen]. Por ese lado, sí disfruto estar acá. (E8)

En cuanto al factor humano, específicamente la plana docente, en varios de los testimonios aparece la apreciación marcadamente positiva hacia el personal de la facultad de Educación. Por ejemplo, se destaca la confianza que brindan los profesores y se reconoce su acompañamiento en los procesos de aprendizaje, incluso en comparación con la experiencia en otra institución educativa:

Los profesores son como tus amigos, o sea no hay esas relaciones súper verticales; al contrario, te dan confianza. Si tienes algún problema, te observan y te preguntan si estás bien, qué pasó, es bastante bonito. (E5)

De repente, hay cosas de trabajo (...) se los puedo comentar a alguna profesora, porque me pueden dar un punto de vista diferente. (E3)

No es una universidad que “solamente ingresas y ya, tú solo te ves”, sino los mismos docentes y departamentos académicos te ayudan a que el estudiante crezca. Eso es algo que me ha gustado porque yo también he

estado estudiando en una universidad privada, pero esta era muy distinta a la (nombre de la universidad). (E4)

Uno de los testimonios pone de relieve el reconocimiento de que la facultad de Educación parece tener una “personalidad” característica, que la destacaría de las otras facultades de la universidad:

Siento que la facultad en sí es como una familia, porque de alguna manera tienes a los docentes, y son muy cercanos, no son directivos. Entonces, como que tú tienes esta confianza de poder preguntarles cosas que no solamente son académicas, sino puede ser culturales o demás que te interesa. Entonces, ellos siempre tienen esta predisposición para ti, y de hecho sé que, cuando hay compañeros que tienen problemas personales o familiares, también recurren a algunos docentes. Entonces, yo también me pongo a pensar en que no todos los docentes hacen eso. Tengo amigos de Ingeniería y de otras carreras, y dicen que a sus docentes no podrían contarles cosas así y es como que, en Educación, son raros. A veces, te pones a pensar, y dices que debe ser por el mismo hecho de que estudiamos Educación; entonces, como que tenemos una visión más humanista y debe ser por eso que las relaciones son un poco más cercanas, no solamente de los estudiantes, sino también de los profesores; y creo que, cuando tú observas las relaciones que ellos también tienen, de alguna manera, te dan eso, reflejan, es como un espejo, es como la familia, y los hijos hacen lo que hacen las familias, o sea, lo que hacen los padres, se podría decir ¿no? (E2)

Dos cuestiones son particularmente interesantes del testimonio anterior: en primer lugar, está la comparación de la facultad de Educación con una familia, ya que, dicho esto por una persona que se encuentra lejos de su propia familia, esto podría revestirse de un significado muy profundo; en segundo lugar, está la alusión al modelado, pues se ve a las relaciones cercanas que muestran los docentes de su facultad como un elemento imitable por sus estudiantes.

Si fuera necesario elegir los testimonios más representativos de lo que piensan y sienten los entrevistados en relación con la universidad y la facultad de Educación a partir de sus experiencias, se podrían escoger los dos siguientes:

¿La universidad? Bueno, me encanta, porque hay profesores excelentes, unas infraestructuras mucho mejores, amigos maravillosos. ¿Qué más se puede pedir de una universidad? (E7)

(...) a veces sí siento que la universidad puede ser muy bonita, pero muy agobiante. (E5)

El primero muestra el cariño, el orgullo y la admiración en relación con la institución y su comunidad, lo que aparece como una constante en los testimonios recogidos. El segundo muestra que un estudiante puede llegar a sentir que, más allá de los elementos positivos que la universidad posee, la experiencia universitaria, debido a sus demandas y retos, puede llegar a ser abrumadora, justamente por el desajuste que experimenta.

Sobre esto último, se puede ver también el siguiente testimonio, en el que aparece una mirada sobre la universidad como muy grande y con partes tan lejanas que semejan "otro mundo":

La universidad es bastante amplia, es biodiversa, pluricultural se podría decir, porque hay muchas, o sea es una acumulación de muchas cosas. Así que la facultad nada más para mí me parece un poco grande, y la universidad es muy grande. A las justas puedo conocer personas de Letras y de Educación; pero el otro lado es otra cosa, otro mundo por allá. (E1)

El desajuste social incluye la sensación de no pertenecer, basada en la percepción de diferencias marcadas en cuestiones culturales. Se ha podido ver que los entrevistados se sienten bienvenidos por el cuerpo docente, pero el desajuste social dentro de una institución educativa aparece, sobre todo, vinculado con los otros estudiantes de la misma.

b. La sensación de estar integrados con el grupo de pares

La sensación de estar integrado se basa en el reconocimiento de los vínculos que se poseen dentro de una comunidad, como lo son los estudiantes. El aislamiento vendría a ser la situación totalmente contraria a la integración, y es considerada en la literatura como un fuerte predictor de abandono de los estudios, de acuerdo con Tinto (1993; 2012; 2017).

Los siguientes son testimonios representativos acerca de ser parte de algún grupo:

Yo tengo un grupo (...) Somos seis, siete integrantes, en los cuales son todas mujeres y yo soy el único varón. (E1)

(...) me siento del grupo cuando me integran o me llaman, me dicen cómo estás, se preocupan por mí. (E7)

En cuanto a la posibilidad de aislamiento, entre los testimonios, aparece una interesante reflexión acerca de cómo tendría consecuencias muy negativas para el proyecto de estudios:

Yo creo que el relacionarte con compañeras que son de la universidad influye bastante en el sentido de que te puedes sentir cómoda, a gusto, y te pueden darte más ganas de estudiar; o, por el contrario, en el peor de los casos, sería el que los demás no te hablen, incluso no quieran hacer grupo o te excluyan; entonces, ahí sí sería como que un poco fatal, al menos, para la vida académica. (E8)

Efectivamente, a veces, los participantes se han sentido diferentes, “fuera de sitio”. Se encontraron dos casos, en que, específicamente, esta sensación apareció por una cuestión totalmente cultural: la manera de expresarse de un grupo:

Me sentí fuera de sitio pero justo en el electivo que llevé en letras, pero yo creo que era por el hecho de que no conocía a nadie, o sea, en la facultad, por el hecho de que existimos muchas personas de provincia, no hay como el “manyas”, “chill”, “qué paja”; o sea no hay como que mucho ese lenguaje; sí hay, pero no todos hablan así. En el curso que llevé en letras, todos hablaban así y ahí sí me sentí fuera de lugar (...) ¿qué hago aquí? (E5)

Incluso, algunas, cuando empezamos el ciclo y todo, ellas estaban muy, les costaba demasiado, mucho más que yo adaptarse, incluso la forma de hablar. De alguna manera, siento que hubo, no sé si decirlo discriminación, pero sí hubo eso de como que, no sé, no adaptarse. Incluso, ellas mismas me decían que querían regresar ya mismo. (E8)

Las diferencias culturales aparecen como uno de los motivos que podrían dificultar la integración de los estudiantes provincianos con los estudiantes limeños, quienes son amplia mayoría en la facultad y la universidad:

(...) me he dado cuenta que los de Lima son más reservados, tienen sus amigos que se conocieron antes y es para mí un poco difícil integrarme a ellos. (E6)

(...) con los que son de Lima no me siento muy cómodo porque ellos solo hablan de fiestas, hablan de otras cosas, o sea, hablan de cosas que uno no entiende, que es muy difícil, a veces se sienten un poco más superiores a nosotros, te hacen bromas muy pesadas que a mí no me gustan ciertos tipos. (E7)

(...) a veces, comparto más cosas con los que son de provincia porque conocen una determinada realidad que se asemeja a la tuya y es diferente con los de Lima. (E2)

Con mis compañeros que son de Lima tengo que explicarles muchas cosas porque de alguna manera, cada vez que hablamos y hablamos, siempre se me sale un palabra que ellos no conocen y me piden que les explique, o sea yo creo que dedico mucho tiempo con mis compañeros de Lima explicándoles cosas propias de donde yo vivo o cómo son, y también tratar de bajarles muchos estereotipos que tienen. (E5)

A pesar de las diferencias culturales y las dificultades comunicativas, los entrevistados comentan que, actualmente, se sienten integrados en el grupo de estudiantes de la facultad de Educación. Sin embargo, en varios casos, esta integración no ha sido automática:

(...) al principio del ciclo no tenía esa habilidad de hacer amigos fácilmente como las demás personas (...) ese tiempo fue corto, una semana, dos semanas; como que de ahí estaba más integrada, más metida, así que me dije: "Ah ya, puede ser esto". (E3)

Esta sensación de integración, de pertenencia, se ha ganado a partir de los vínculos que los entrevistados mantienen con sus compañeros de estudios. Esos vínculos serán vistos en la siguiente parte.

4.3. LA PERCEPCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE SUS VÍNCULOS CON SUS PARES Y SU PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS

Finalmente, al preguntárseles qué relación encontraban entre sus vínculos con sus compañeros de estudios y el hecho de seguir estudiando, solo dos declararon explícitamente encontrar una relación directa.

Una entrevistada comentó que, en todo caso, encontraba relación entre seguir los estudios y la plana docente:

Los que sí me estimulan en seguir en la carrera son algunos docentes. (E5)

Esta intervención se reviste de interés, pues es de una participante que reveló sus dudas vocacionales durante la entrevista, y, además, comentó que, incluso si se cambiara de carrera, buscaría la forma de no cortar el vínculo con sus amigos:

(...) a pesar de que me cambiara de carrera (...) o de universidad, pero en los hipotéticos casos, yo creo que sí los extrañaría, pero encontraría la forma de reunirnos. (E5)

En otro de los casos, una participante reconoce el papel de sus amigos en su permanencia, pero sumado a otros elementos:

Ahora, agregando todo ese apoyo que te da la facultad, los docentes y los compañeros mismos, creo que solidifica aún más este proceso. (E2)

Como se mencionó, en dos de los casos, los entrevistados reconocen explícitamente la influencia directa de sus relaciones en su permanencia, a través del apoyo académico y emocional:

Mis amigos también me ayudaron, porque tengo amigas que saben bastante redacción. Fueron también como mi soporte. Y ya, seguí adelante. (E1)

(...) siempre están ahí diciendo "Vamos", "Sigue así, sigue adelante", "Sigue esforzándote". (E9)

Un caso particular incluye el elemento significativo de que la entrevistada, aunque no encuentra una relación directa entre sus relaciones con sus pares y la permanencia, sí menciona que su experiencia universitaria, hasta ahora, ha sido buena, y acota lo siguiente:

(...) siento que hubiera podido ser mejor si hubiera tenido más tiempo, si me hubiera metido a más grupos a conocer a más gente, pero sí estoy como que satisfecha. (E3)

Es decir, la entrevistada encuentra una relación entre los vínculos y que la experiencia universitaria sea satisfactoria.

Un último testimonio significativo acerca de los vínculos con sus pares es el siguiente:

La verdad no tengo amigos de allá, de mi ciudad, por muchos motivos, puede ser académicos; y me siento mejor aquí, en la universidad, porque he conocido personas maravillosas, los valoro más a los de aquí, porque tienen otra mentalidad. (E4)

En este caso, tampoco hay un reconocimiento explícito acerca de la relación vínculos entre pares - permanencia; sin embargo, la entrevistada menciona que su sensación positiva en la universidad tiene como causa a las personas con las que ha forjado relaciones de amistad dentro de la institución.

4.4. ¿CUÁLES SON LOS VÍNCULOS SOCIALES ENTRE PARES DE LOS ESTUDIANTES BECADOS DE PROVINCIAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN?

Antes de entrar a los vínculos sociales con los pares, es importante recordar que los entrevistados viven lejos de sus hogares de origen, y comentar que, además, muestran una tendencia a mantener muy pocas relaciones con personas fuera de la institución educativa. Por un lado, cuatro de ellos mencionan que realizan algunas actividades con miembros de sus familias extendidas (tíos primos, familia política). Por otro lado, dos comentan que participan en actividades de voluntariado ajenas a la universidad. Los demás pueden ser representados por el siguiente testimonio:

No, sola estoy. (E4)

Esta realidad reviste de mayor importancia a los vínculos que se generan entre los estudiantes. Sobre esto, en general, los participantes destacan la afabilidad existente al interior de la facultad en general:

(...) me llevo bien con todos. Conozco a la mayoría, bueno, a una gran cantidad de compañeros, sus nombres y eso. Cuando nos vemos, nos saludamos y, a veces, conversamos sobre lo académico. (E2)

(...) mi relación creo que es bastante bien porque tengo un montón de amigos, no bien pegados, pero converso con ciclos superiores, con ciclos inferiores. (E7)

Más allá del ambiente de cordialidad que se vive en la facultad de Educación, se han encontrado cinco tipos de relaciones que los participantes mantienen con sus pares: de compañerismo, de apoyo, de cercanía, de confianza y de amistad.

Es importante hacer un alto y llamar la atención acerca de que parecen coexistir dos usos de “amistad”: uno riguroso, que se refiere a un nexo muy cercano; y uno más relajado, que parece referirse a los conocidos con los que se mantiene un vínculo cordial. Esto último puede ser herencia de la época escolar, en la que existen “amigos del colegio”, que son los compañeros con los que se tiene una mejor relación, una relación "amical".

4.4.1. Compañerismo

Dentro de este primer rubro, se han incluido las relaciones marcadas por un espíritu solidario general, en que los entrevistados reconocen interés, preocupación y cuidados mutuos por parte de sus pares de la facultad:

Es muy amical, nos preocupamos del uno al otro. (E4)

(...) cuando las veo tristes o pensativas, les pregunto qué les pasa. A veces, me pongo en su lugar y trato de ayudarlas lo más posible que se pueda. Incluso, a veces, me doy el espacio, a pesar de que estoy ocupada, y las escucho. Juntas buscamos una solución. (E2)

Se puede ver que este nexo se percibe como una relación bilateral: tanto cómo es uno con los demás, como cómo son los demás con uno. De hecho, se encontraron varias menciones a lo que los entrevistados asumen o han experimentado que pasaría ante una eventual ausencia de ellos e, incluso, de otros estudiantes:

(...) Tengo tantos compañeros que me dirían por qué no vienes, qué ha pasado, con los últimos problemas que he tenido he dejado de venir a clases y me preguntaban “Oye, ¿qué pasó?”, “mira, no has venido a clase, esta tarea ha dejado la profesora” o, a veces, quizás, cuando no venía a clases o faltaba algunas horas me preguntaban “¿Por qué no has venido a clases? Esta tarea ha dejado la profesora, ¿lo has hecho?” y yo no sabía nada, entonces, “Vamos a ver cómo te incluimos en mi grupo”. (E7)

[Si dejara de venir] lo primero que, creo que mis amigas y todo el mundo se preguntarían qué le pasó (...), todas las de mi ciclo al menos (...) sí se preguntarían dónde estoy. De hecho, algunas de mis compañeras ya no están este ciclo, entonces uno se pregunta qué le pasó, o pregunta a alguien si están bien o no, se enteran por otros medios. (E8)

(...) hace poco tuve dos días de clases en el colegio y me dieron permiso en la universidad, y comenzaron a llamar, preguntando ¿Dónde estás? ¿Qué pasó? Tengo dos amigos que sí se preocupan bastante (...) les he tomado mucho cariño, los veo como hermanos, que se preocupan por mí, que te preguntan si has almorzado ya, y si no has almorzado te dicen “Vamos”; o alguien tiene una cosa que hacer y no puede, entonces le decimos “Terminas y nos vamos a almorzar todos juntos”. Bueno, siento que eso me ayuda bastante a mí, porque sé que ya tengo a alguien que me apoye, no voy a estar solo. (E6)

Este último testimonio es bastante significativo, porque enfatiza tres elementos: (1) la idea de familia (que ya ha aparecido antes) en la forma de considerar a sus compañeros como hermanos; (2) el almuerzo (que se verá, más adelante, que parece ser un espacio privilegiado de la relación entre amigos); (3) el fantasma de la soledad.

Es importante recordar, en este punto, que estos estudiantes viven por su cuenta en Lima. De hecho, en otro testimonio, encontramos esta idea ilustrativa al respecto:

Por eso, no me gusta volver a mi cuarto, porque cuando llegas no hay nadie quien te espere, no hay nadie que te despida, es como soledad total. (E5)

Otro de los testimonios incluye una explicación de esta manera de ser, que se atribuye al colectivo de estudiantes, a partir de la búsqueda común de que, en lo posible, nadie pierda la beca que comparten:

(...) estamos pendientes de seguir esta beca; como le dije, que es solo una vez; es con bastante estudio; si no, te lo pierdes. Incluso apoyamos a otros cuando están mal, los ayudamos en los estudios, nos importan, nos

involucramos, porque, como siendo una familia de beca, no queremos que ninguno se retire. (E4)

De hecho, este último testimonio es particularmente interesante, ya que ha vuelto a aparecer el uso de la idea de familia, esta vez para referirse a todo el grupo de becarios.

4.4.2. Apoyo

En el segundo rubro, se han considerado los vínculos con personas a las que se les podría dar o pedir ayuda específicamente. Este vínculo, por definición, suele ser más exclusivo que el anterior, porque consiste en “distinguir” a algunos entre todos. Sin embargo, los testimonios muestran una tendencia común: al parecer, también esta relación (al igual que la de compañerismo) es vista como generalizada y natural dentro del grupo de estudiantes:

(...) casi con todos, o sea, no solo con el grupo de ahora sino con anteriores, cuando tenían problemas con sus hermanos o que ya no querían vivir con sus papás, entonces, (...) buscábamos la manera, en grupos, de ver ya, si sabemos que está así, entonces hay que ver la manera de ayudarla. Entonces, hacíamos eso. (E3)

Cualquier cosa, tenemos un grupo de WhatsApp, que estamos como 90 personas, todos apoyamos, vemos la modalidad de sacar a ese grupo adelante (...) cuando ha habido un problema, por ejemplo, de una compañera que, por ejemplo, estaba mal, sí somos unidos. (E1)

(...) en el caso de que una está un poco mal, de hecho, pensamos en cómo podemos ayudarla. (E8)

(...) siempre estamos ahí, apoyándonos, en los trabajos también; a veces, también, cuando, no sé, económicamente, nos prestamos y estamos ahí. (E9)

En estos testimonios, se encuentran un elemento particularmente significativo: la posibilidad de recurrir al apoyo económico, mediante préstamos entre los estudiantes, puede ayudar a generar alivio en una población que, como se ha visto, tiene restricciones de dinero, como lo mostró Cabrera (2018), y debe gestionar sus recursos sin contar con apoyo familiar directo.

Algunos testimonios muestran, más específicamente, las experiencias personales de haber sido sujeto receptor de ayuda de los compañeros de estudios como un elemento generador de bienestar:

(...) en esta universidad hay chicos maravillosos que te brindan ayuda, docentes también, porque incluso mi hermana, que está en otra universidad, sus amigos no le informan que hubo tarea, no le dicen, o en algunas tareas no la quieren incluir en su grupo, y una serie de dificultades que tiene. (E7)

(...) cuando estuve un poco mal, falté como dos días y me dieron descanso médico en el centro de salud y ellos les comunicaron a los docentes de que no iba, me ayudan más a mí y siento que de verdad tengo amigos en la universidad (...) sabes que puedes confiar en esas personas, que no te va a dejar ante las adversidades que se presenten y me hace sentir bien. (E6)

En todos estos testimonios, aparece la idea del grupo de estudiantes de la facultad como una comunidad que respalda frente a los problemas, con la que se puede contar, y la comparación positiva con la realidad que se experimenta en otra casa de estudios.

4.4.3. Cercanía

En el tercer tipo de vínculo, se ha incluido la relación con los demás a partir de una percepción de afinidad, de similitud en valores, intereses o actitudes. Es importante aclarar que encontrar un grupo (incluso si es muy pequeño) en el que se perciben rasgos en común con uno mismo se constituye en una situación que genera equilibrio frente al desajuste social.

Un primer lugar entre los elementos que marcan cercanía está ocupado por la vocación, que los entrevistados sienten que une a todo el grupo de estudiantes de la facultad (es importante recordar que, entre los requisitos de esta beca específica, está una prueba vocacional, lo que, teóricamente, debería generar un elemento de semejanza en todo el grupo):

Yo creo que la educación en sí, por algo estudiamos esta carrera. (E5)

La vocación de ser docente, la solución a la problemática de la educación, y eso nos involucra más. (E4)

Uno de los testimonios presenta el elemento significativo de que establece un nexo entre lo vocacional, la cercanía (que genera pertenencia) y la permanencia.

Desde el inicio era como, no sé si una especie de adaptación, porque éramos un montón, entonces, la facultad de educación, creo que lo que buscaba era despertar esa vocación de maestro que hay en cada uno (...) Pero, el empezar así, no sé si solo a mí, en mi caso me ha permitido poder ir dándome cuenta de que sí, sí es esta facultad, sí es la universidad, si es la carrera. (E3)

Otro de los testimonios profundiza un poco más en el tema de la vocación docente y sus posibles proyecciones en la sociedad:

(...) como que todos tienen esta mira de querer hacer algo por la sociedad, algo que tenga un impacto. Es como que unos quieren trabajar en las aulas, pero quieren ser esos grandes docentes que se preocupan por sus estudiantes y logran grandes cosas; y, de repente, hay otro grupo que quiere hacer política, pero en función a la sociedad; y hay otros que quieren moverse en otro ámbito, digamos, cultura, ver todas las diversidades que hay. Siento que todos tenemos en común eso, hacer algo por nuestra comunidad, por nuestra sociedad. (E2)

Este último testimonio trasciende el rasgo en común de la vocación docente, para centrarse en una similitud de interés social dentro del grupo de estudiantes. Esto parece ser aun más marcado cuando se focaliza en el grupo de estudiantes de provincias:

(...) con los chicos que somos de provincia, no sé si es que tenemos muy arraigados hablar sobre una educación para todos y con calidad. Eso se diferencia al toque en las clases. Yo creo que hablar sobre educación en igualdad es algo que siento que me conecta más con mis compañeros, o sea para elegir quien es mi amigo es su visión que tiene sobre la educación. (E5)

Un elemento particularmente significativo en este testimonio es el que separa al grupo entre limeños y provincianos, y parece mostrar una tendencia a la integración entre los estudiantes de provincias, ya no solo por rasgos culturales,

como la manera de hablar o de vestir, sino también por las preocupaciones y visión que comparten.

También aparece la mención a los valores generales, entre ellos, la responsabilidad, y a la manera de manejar los trabajos en grupo como un elemento que hace parecidos a los miembros de la comunidad de estudiantes:

(...) en los valores, responsabilidades y cumplir, ¿no?, a veces, tenemos trabajos en grupo y las profesora nos dices que nos toca con él y con él, y ya pues, dialogamos, somos críticos también. Yo creo que en ser críticos y en ser reflexivos. (E9)

Otro rasgo que los entrevistados rescatan que el grupo tiene en común es la valoración de la diversidad que existe en la facultad:

Ah, Intereses y gusto, cada uno tiene su interés, pero cada uno nos valoramos y apreciamos, y siempre lo recalcamos en clases cuando tenemos una actividad: "Ya, tú tienes esto", "ya, vamos, tú", "yo tengo esto, yo salgo". (E4)

(...) de mi código somos bastantes, y hay varios que son de provincia, son de la Sierra, de la Selva, de la Amazonia, de muchos lugares. Esa pluralidad hace que todos en convivencia, nos llevamos bien. (E1)

Esto último es particularmente significativo en una comunidad que incluye personas de distintas procedencias, y en un grupo (los entrevistados) que se reconoce como "diferente" en varios aspectos:

Con [nombre de amigo] tengo mucho en común, que al igual que yo vivía en la chacra, digamos en la agricultura (...) allá cosechábamos café, fruta, íbamos a pescar (...) a veces conversamos en eso. [Nombre de amigo] ahora tiene su terreno (...) y le preguntamos qué ha sembrado en la temporada y tratamos de hablar de eso, cada vez que nos encontramos con él, tratamos de contarnos experiencias que nos ha pasado, también las comidas que comen, porque similar comemos nosotros. (E6)

Este último de los testimonios es particularmente significativo porque menciona las similitudes con personas específicas, no solo procedentes de provincias, sino específicamente de áreas rurales, como base de la relación estrecha que mantienen.

4.4.4. Confianza

El cuarto rubro incluye los vínculos con personas con las que se pueden tratar temas personales (esto deja fuera las cuestiones puramente académicas).

Los testimonios muestran una tendencia a que esta relación sea mucho más exclusiva que las anteriormente listadas. De hecho, varios de los testimonios mencionan la existencia de este vínculo, pero al interior de grupos muy reducidos:

Los problemas, siempre que he tenido, los he contado a ellos [sus amigos cercanos]. (E1)

(Mis problemas personales) les cuento a mis amigas (...) mis amigas también se saben mi vida, saben cosas que quisiera contarles a mis papás, pero no siento esa confianza de contarles. (E8)

(...) he tenido un trauma psicológicamente; bueno, a unos compañeros sí les conté, bueno, compañeras, mejor dicho; a mis compañeros varones, no. (E7)

En dos casos, esta relación de confianza se establece solo con dos personas:

(...) ahorita tengo dos amigos que sí nos tenemos confianza, estamos tratando de ayudarnos, pero los primeros años no, porque solo era un “Hola, como estas, vamos a almorzar” y no había tanta confianza. (E6)

(...) solo con dos nos contamos nuestras cosas e intentamos solucionar los problemas que tenemos. (E9)

Asimismo, se han encontrado dos testimonios que mencionan la existencia de una sola persona con la que se mantiene este vínculo:

En general, siento que solo podría decir que tengo más confianza e incluso contarle intimidades mías solo a una de ellas, pero, en general, confío en temas un poco más académicos o sueños que tenga, o metas que cumplir, pero problemáticas, así como que tengas una relación y le cuentas o una problemática que haya sucedido en tu familia, solamente le podría contar a una. (E2)

(...) con ella sí tengo confianza, no nos vemos mucho, pero, si por ahí tengo un problema y no me contestó mi mamá o lo que dijo mi mamá no me ayudó mucho, se lo cuento a ella. (E5)

En uno solo de los casos, aparece un testimonio que muestra la ausencia de confidentes:

(...) no soy de contar cosas pero sí suelo recibirlas. Cuando nos reunimos, hay cosas que les pasa, podría ser que tengan una decepción o problemas con sus papás, que no aguantan; al recibir eso, entre todas, que ahorita somos cuatro, entonces tratamos de comentar desde nuestra experiencia, que no es mucha, de recomendar cosas. Yo, o es que no tengo tantos problemas o no lo sé, lo manejé tan bien, no suelo, o no he pasado por cosas tan fuertes, entonces, tampoco tengo tanto que contar, tanto que pueda decir "Sabes qué, me pasa esto". (E3)

Sin embargo, el vínculo no es inexistente: la entrevistada aparece como una persona más bien reservada (o sin problemas), pero sí menciona la posibilidad de recibir confidencias de otros que pertenecen a un grupo selecto.

4.4.5. Amistad

En este último rubro de vínculos, se han incluido las relaciones con personas con las que a los entrevistados les gusta pasar el tiempo y realizar actividades no académicas; personas que ellos consideran valiosas y por las cuales, a su vez, se sienten valorados. Algunos entrevistados se refieren a un grupo de amigos:

Me relaciono más con mis amigas, con tres o cuatro amigas mías y con las chicas con las que llevo normalmente los cursos. Si puedo hacer grupo, pero con las demás chicas y puedo aportar sin problema, pero en cierta forma me gusta estar con mis amigas y hacer grupo con ellas (...) me siento valorada por ellas. (E8)

En algún caso específico, este sentimiento de valoración ajena ha tenido que conseguirse, como se ve en el siguiente testimonio:

(...) ahorita yo estoy trabajando en el Ministerio, me siento una persona que tiene la capacidad de hacer otras cosas (...) se dan cuenta de eso y, al ver eso, a mí me enriquece más: ya me siento una persona importante, sé que puedo aportar más, y sé que puedo aportar a ellos (a sus amigos). (E6)

Un elemento particularmente significativo que se encuentra en algunos testimonios es que el grupo de amigos es visto como un elemento de soporte considerado fundamental, vital, y que puede ser un remplazo de la familia:

(...) más que nada, como tengo vínculo de amigos, ha sido mi mayor soporte mejor dicho (...) Siempre soy, este, salgo así con mis amigos, para cualquier cosa, y, influye bastante en mi vida, porque son como un soporte para mí. Son un soporte más que nada. (...) Yo en sí no podría vivir sin amigos. (E1)

Estar con ellos y recibir su amistad me ayuda a veces a no sentirme tan sola. Y eso me ayuda a no pensar en estar sola y sentirme un poco deprimida por mi familia. Ellos un poco reemplazan. (E4)

Como ya se ha visto en más de una ocasión, este grupo de estudiantes vive lejos de su familia, situación que está relacionada con una mayor posibilidad de dejar los estudios, según Aramburú y otros (2015).

En algunos casos, la amistad se convierte en una relación mucho más exclusiva, y se establece solo con una persona:

De hecho, hay una que es más cercana. No la veo tanto; en el primer ciclo, sí. Es mi amiga, pero no andamos juntas de aquí para allá. Ella tiene sus propias convicciones e intereses, y eso no hace que dejemos de ser amigas; y, de pronto, cada vez que la necesito o ella me necesita, siempre está contactándome. Entonces, siento que ella me considera su amiga, y yo también la considero. (E2)

Ella es la única persona que se daría cuenta si desaparezo un día. (E5)

Es particularmente importante que no se han encontrado testimonios que mostraran estudiantes que no hubieran generado vínculos con, al menos, una persona de la facultad.

De hecho, lo común es que cuenten con una red de vínculos, con un grupo de amigos que puede variar de tamaño, y que parece asegurar que no ocurra el aislamiento, lo que es crucial para decidir continuar con sus estudios (Wilcox et al, 2005; Esteban et al, 2016), y con el cual comparten diversas actividades, lo que suma a la sensación de pertenencia (Coates et al, 2016).

4.5. LAS ACTIVIDADES QUE REALIZAN CON SU GRUPO DE AMIGOS LOS ESTUDIANTES BECADOS QUE PROCEDEN DE PROVINCIAS

Cuando los entrevistados refieren los distintos tipos de espacios que comparten con sus grupos de amigos de la facultad de Educación, pero fuera de lo que podría considerarse estrictamente académico (como las horas de clase, de estudios o de trabajos grupales), mencionan diversos tópicos. Entre ellos, resaltan la alimentación, las actividades culturales y de proyección social, y las recreativas.

4.5.1. Alimentación

El formar grupos de amigos para los momentos de alimentarse parece ser usual entre los estudiantes que participaron del estudio. Es llamativo que los testimonios sugieren que compartir la mesa establece automáticamente un espacio de comunicación:

(...) en la universidad sí salimos a comer un rato, estamos ahí conversando o dialogando sobre unos temas. (E7)

(...) nos juntamos los viernes a comer y hablar de los cursos. (E5)

(...) lo que hacemos es almorzar, conversar cómo nos ha ido en el día, las cosas que nos están preocupando o las cosas que nos han entusiasmado. (E2)

Este último testimonio presenta un elemento significativo: introduce el tema del almuerzo. Antes, ya habíamos visto que se había mencionado el preguntar si uno ya almorzó como señal de interés. Esto puede estar relacionado con la edad de los participantes (adolescencia) y la lejanía de sus familias, que, en situaciones en que no estuvieran separados, cumplirían con ese rol de “cuidado”:

(...) de almorzar, bueno, como yo vivo sola, no hay nadie quien cocine, cocino yo; pero a veces sí me quedo, cuando mis amigos me dicen: “Ya, por favor, quédate, hay que estudiar”, ya, entonces, me quedo. (E4)

Como se mencionó antes, junto con el almuerzo, aparecen menciones a la cena y a otras comidas:

Para arriba y para abajo, almorzábamos, cenábamos. (E1)

(...) vamos a fiesta, vamos a almorzar, más que nada vamos a comer comidas que no son del país. (E9)

Hay fechas en las que quedamos para almorzar con un grupo de tres (...) También, vamos a comprar productos sanos, como galletas. (E2)

Se puede notar claramente que, aunque los entrevistados mencionan “comer” en general o incluyen diversos momentos y formas de alimentación, resalta particularmente el almuerzo entre las distintas comidas. Este protagonismo podría estar relacionado tanto con las horas que se pasan en el campus como con el hecho de que, al estar lejos de sus familias, no tienen más opciones de compañía para la que suele verse como una comida central del día, la cual, sobre todo en provincias, suele congregarse a toda la familia a la mesa y, además, estar marcada por la conversación y la sobremesa.

4.5.2. Actividades culturales y de proyección social

Se encuentran, en las narraciones, algunas menciones a compartir quehaceres de corte cultural, como conciertos y visitas a museos.

(...) justamente tengo amigos con ellos y es muy interesante, hablamos de nuestras anécdotas, nuestra ciudad y compartimos (...) bueno, salimos más que todo a conciertos gratis y nos divertimos ahí. (E4)

Otras fechas, quedo con dos más para salir a un evento de cultura (...) Después, caminamos; con algunas vamos a la biblioteca; con otras, a la librería. También vamos al museo, algunas veces vamos al museo. (E2)

Hubo dos menciones de la participación en voluntariados, pero también aparece la pertenencia a un grupo de estudiantes con interés por la política:

Pero, otros grupos, como voluntariado; generalmente, son de inicial. (E5)

(...) he hecho voluntariados (...) y ahora también, no sé, a mí me gusta más la parte de la política, todo eso, a pesar de que estoy estudiando educación; y como que hay un grupo acá, y yo soy parte de ello, y hacemos actividades y todo eso; fomentamos la política; he hecho esas actividades. (E9)

Un elemento interesante que se encontró, aunque una sola vez, fue un grupo con el que se está desarrollando un emprendimiento:

Luego, con otras dos, de repente, como ahora estamos desarrollando un grupo de emprendimiento, y con ellas trabajo eso. (E2)

4.5.3. Actividades recreativas

En lo relacionado con la relajación, los entrevistados mencionan, principalmente, actividades de corte deportivo y de búsqueda de entretenimiento.

Lo referente a las actividades deportivas aparece solo en dos de los casos. En el primero, se trata de caminar en el parque o correr, que es una actividad deportiva que se puede realizar en compañía de otros:

Otras veces al parque de la reserva o vamos a los parques que están cercanos, o vamos a correr con algunas de ellas. (E2)

Con compañeros jugamos futbol todos los martes en las noches. Tenemos un grupo que hemos creado para reunirnos y acordamos martes a las siete de la noche. Todos los martes nos reunimos para jugar futbol. Con las mujeres no tenemos; son nuestras amigas y todo, pero no realizamos actividades. (E6)

En este último caso, el deporte elegido es uno de competencia entre equipos. Esta actividad deportiva específica podría incluso ser interpretada como un elemento afianzador de género, ya que los varones en la facultad de Educación de la universidad estudiada son una clara minoría.

Por otra parte, en lo referente a las actividades para el entretenimiento, aparecen los momentos de relajación, de diversión, las salidas grupales, y las reuniones o fiestas:

(...) organizan fiestas, reuniones, bailamos un poco (...) nos juntamos en las salitas de educa, en los pastitos; nos reímos, hacen bromas pesadas; yo creo que la chicas hacen más bromas pesadas que los chicos, al menos, en mi grupo de amigos. (E5)

(...) íbamos para acá para allá, al cine a veces. (E1)

(...) solíamos salir a fiestas o nos íbamos a la costa verde a jugar ahí (...) o íbamos a una casa, hacíamos karaoke, comprábamos piqueos, entonces, ahí también es donde aprendí mucho. (E3)

En relación con este tema, aparecen dos cuestiones llamativas. La primera es la restricción para salir por la sensación de inseguridad:

(...) a veces me cuesta salir, porque me pasó algo de un robo, y me dio miedo, porque fue a muy altas horas, muy noche; entonces, ya no soy tanto de salir; a la semana, al mes mejor dicho, dos o uno. (E4)

Respecto de esto, es pertinente recordar, por un lado, la juventud de los entrevistados, y que viven por su cuenta; por otro lado, en varios casos, por motivos económicos, suelen haber establecido su vivienda en zonas alejadas del campus universitario, lo que puede generarles más dificultad para volver después de salir fuera del horario de las clases. Sin embargo, uno de los testimonios arroja luz sobre una solución creativa al respecto:

(...) a veces nos hacemos tarde, como vivimos un poco lejos, yo vivo en el Agustino, otros viven en San Juan de Lurigancho. Tengo amigos que viven en Pachacamac y, si salimos tarde, 11:00 pm, y no hay carro, acordamos adónde irnos para quedarnos a dormir; nos vamos a un hotel todos; somos todos unidos; nadie dice “Yo me voy en mi taxi”.

La segunda cuestión llamativa tiene que ver con algunos comentarios específicos relacionados con el consumo de licor. En un testimonio, la entrevistada menciona que prefiere no compartir espacios con las personas que ingieren bebidas alcohólicas (lo explica por experiencias personales previas):

Hay algunas personas que por la forma en la que ellos toman bebidas alcohólicas, yo no me relaciono tanto con ellos, por la experiencia de mi familia que también tomaban, entonces, no me gustan aquellas personas que lo hacen; por eso no me acerco a ellos. (E4)

Otro comentario resalta que las actividades de diversión de su grupo son “sanas”:

Muchas personas relacionan: “Sales con amigos, te vas a una fiesta y te vas a tomar”. Entonces, con ellos salimos, nos divertimos, no necesitamos pasar alcohol para poder divertirnos. (E3)

Estos dos últimos testimonios son significativos en cuanto muestran una actitud de autocuidado y de cuidado grupal, que podría no ser del todo esperable entre adolescentes, pero que podría estar causada directamente por la necesidad de madurar al vivir lejos del hogar familiar, la cual es la situación común en el grupo.

CONCLUSIONES

1. Se ha identificado que, desde el propio inicio de la experiencia universitaria del grupo estudiado, se presentan dificultades, desajustes y pensamientos relacionados con la posibilidad de dejar los estudios. Sin embargo, también se ha encontrado en el grupo la presencia de diversos factores predictores de permanencia.
2. Se ha podido encontrar que uno de los elementos a favor de la permanencia del grupo de participantes es su sentido de pertenencia, y este es generado, en parte, por la relación positiva con la institución y sus miembros. De hecho, hay una tendencia en el grupo a tener una opinión positiva acerca de la institución, lo que esta brinda, y, particularmente, en cuanto a la plana docente de la facultad de Educación, debido a su actitud que produce confianza, y a su acompañamiento cercano a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.
3. Otra parte central del sentido de pertenencia es la integración con el grupo de pares. Al respecto, se ha hecho evidente que los participantes sienten que una parte importante del desarrollo de su integración con sus compañeros de facultad se ha forjado durante el ciclo propedéutico que les dio la facultad de Educación.
4. Se ha podido identificar que una de las causas que pueden dificultar la integración del grupo estudiado serían las diferencias culturales, particularmente entre los estudiantes provincianos y los estudiantes limeños (estos últimos representan la mayoría del estudiantado en la facultad y en la universidad). Esto explicaría la tendencia a hacer amigos dentro del mismo grupo de becarios provincianos.
5. En los testimonios, se ha identificado como recurrente la imagen del grupo de estudiantes de la facultad de Educación como una comunidad que sirve de respaldo frente a los problemas. Estos pueden ser académicos, emocionales

e incluso económicos. Esta perspectiva positiva genera sentimiento de pertenencia y, en ese sentido, se convierte en un predictor de permanencia.

6. Aunque es claro, a partir de la literatura sobre el tema, que las relaciones que los entrevistados han construido en la universidad favorecen su permanencia en los estudios, no todos los participantes tienden a mostrar conciencia de la importancia de este nexo. Esto podría ser una traba para que los estudiantes buscaran de forma asertiva crear vínculos con sus pares.
7. Los participantes muestran diversidad en sus vínculos y dinámicas sociales. De hecho, en ninguno de los entrevistados se ha encontrado aislamiento total. Lo general ha sido que cuenten con una red de vínculos, que incluyen relaciones de compañerismo, apoyo, cercanía, confianza y amistad. Esta red, más allá del tamaño o la exclusividad, genera integración y sentido de pertenencia, lo que predice la permanencia en los estudios.
8. En relación con los vínculos, se halló que, en algunos casos, el grupo de amigos es reconocido no solo como un soporte, sino como un sustituto de la familia en distintos aspectos: la preocupación por el otro, el cuidado al otro, el poder contar con el otro y la confianza. Esto generaría un elemento de equilibrio ante la lejanía de la propia familia de origen de los entrevistados, que, de otra forma, podría convertirse en un predictor de abandono de los estudios.
9. En relación con las dinámicas sociales, entre las actividades y formas de socialización entre amigos, el almuerzo cobra una importancia particular aunado al espacio de la confidencia. Al mismo tiempo, aparecen referencias a lo desagradable de comer solo y a lo agradable de que a los otros les importe si uno ha comido. Todo esto parece remitir a las relaciones familiares y a la importancia de las conversaciones en la mesa en zonas de provincias.
10. Para todos los casos en los que se ha identificado el predictor de permanencia compromiso, también se ha identificado el predictor motivación. No se ha

dado lo mismo de manera inversa. Es posible que haya una relación entre la voluntad de estudiar, que lleva a mejores resultados, y que estos últimos se conviertan en generadores de entusiasmo. Los predictores compromiso y motivación, que suelen ser de carácter individual, aparecen, en varios casos, basados en las relaciones de los participantes como un efecto de "contagio".

RECOMENDACIONES

Habiendo culminado el proceso de investigación, y a partir de los resultados, se presentan algunas recomendaciones:

1. Se recomienda el desarrollo de nuevas investigaciones específicamente relacionadas con los vínculos de los estudiantes y su influencia en su permanencia en los estudios, especialmente en lo relativo a alumnos perteneciente a poblaciones vulnerables, que son aquellas que se busca que amplíen su acceso y culminación de la educación superior.
2. Se recomienda tomar en consideración los hallazgos de este estudio para constituir programas que busquen generar conciencia entre los estudiantes acerca de la importancia del establecimiento de relaciones sociales con sus pares en la permanencia en los estudios, así como facilitar los procesos de creación de vínculos para los estudiantes que proceden de otras zonas del país, especialmente, al inicio de sus estudios universitarios.
3. En el contexto específico de la institución en la que se desarrolló el estudio, se recomienda tener en cuenta los resultados de esta investigación tanto en la organización de protocolos de recibimiento como de nivelación y adaptación de los grupos de becarios que lleguen a la universidad.
4. También en el contexto de la institución, se recomienda reforzar el acompañamiento de los estudiantes, especialmente de aquellos provenientes de provincias.
5. Así mismo, en el contexto de la institución, se recomienda desarrollar y mantener redes de comunicación entre todos los estudiantes de un mismo curso o ciclo.

6. También en el contexto de la institución, se recomienda capacitar a los docentes de las distintas facultades y unidades académicas que trabajan con estudiantes becados y con estudiantes becados migrantes, para que tengan en cuenta la diversidad cultural y las necesidades específicas de estas poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios [AEVAL]. (2009). *Evaluación del sistema general de becas educativas. Primera evaluación: Diagnóstico de la situación actual y principales alternativas para mejorar su eficacia*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.
- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos & J. Castejón, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-67). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Alicante.
- Andraca, A.M. de (2006). *Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas*. París: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Aramburú, C., Núñez, D., & Martínez, J. (2015). *Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca*. Lima: PRONABEC. Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/motivaciones_postulantes_%20beca_18.pdf
- Avitabile, C. (2017). The Rapid Expansion of Higher Education in the New Century. En M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich, & S. Urzúa, *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 47-75). Washington, D.C.: World Bank Group.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2018a). Numbers for Development. Multi-Indicator Data Report, "Poverty Rate". Recuperado de [https:// data.iadb.org/ViewIndicator/Multi-Indicator-Data-Report](https://data.iadb.org/ViewIndicator/Multi-Indicator-Data-Report) [Consulta: 20 de junio de 2018]
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2018b). Numbers for Development. Social Outlook, Education. "Average years of completing schooling". Recuperado de [https:// data.iadb.org/ViewIndicator/ViewIndicator?languageId=en&typeOfUrl=C&indicatorId=1689](https://data.iadb.org/ViewIndicator/ViewIndicator?languageId=en&typeOfUrl=C&indicatorId=1689) [Consulta: 20 de junio de 2018]
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2018c). Numbers for Development. Social Outlook, Education. "% Completing at least 1 yr of post-sec school". Recuperado de [https:// data.iadb.org/ViewIndicator/ViewIndicator?languageId=en&typeOfUrl=C&indicatorId=2108](https://data.iadb.org/ViewIndicator/ViewIndicator?languageId=en&typeOfUrl=C&indicatorId=2108) [Consulta: 20 de junio de 2018]
- Barragán, S., & González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46 (183), 63-86.
- Barroso-Tanoira, F. (2014). Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V (14), 19-40. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/388>

- Bello, M. (2002). *Perú: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Blandford, A. (2013): Semi-structured qualitative studies. En M. Soegaard & R. Dam (eds.), *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*. 2a Ed. Aarhus: The Interaction Design Foundation. Recuperado de http://discovery.ucl.ac.uk/1436174/2/semi-structured_qualitative_studies.pdf
- Botero, J. (2017). The Current Landscape of Policies and Institutions for Higher Education. En M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich, & S. Urzúa, *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 231-262). Washington, D.C.: World Bank Group.
- Bowman, N., Jarratt, L., Jang, N., & Bono, T. (noviembre de 2018). The Unfolding of Student Adjustment During the First Semester of College. *Research in Higher Education*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9535-x>
- Cabrera, L. (2018). Percepción de los estudiantes de Beca Vocación Maestro 2017-II sobre los factores que favorecen u obstaculizan su proceso de adaptación a la vida universitaria. [Presentación para el XI Seminario de Investigación Educativa]. Lima: PUCP. Recuperado de: https://educast.pucp.edu.pe/video/10342/xi_seminario_de_investigacion_educativa [Consulta: 18 de septiembre de 2018]
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 617-636.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., Hounsell, J., & McCune, V. (2007). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33 (5).
- Coates, H., Kelly, P., & Naylor, R. (2016). *New Perspectives on the Student Experience*. Recuperado de https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/1862228/New-Perspectives-on-the-Student-Experience_240316_updated.pdf
- Constitución Política del Perú [Const.]. (1993). 2a ed. Lumbreras.
- Creswell, J., Hanson, W., Plano, V., & Morales, A. (marzo de 2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35 (2), 236-264. DOI: 10.1177/0011000006287390
- Cubo, S., Martín, B., & Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Daza, L. (2014). El capital relacional de los estudiantes en la universidad. *RASE*, 7 (1), 123-142.

- De los Santos, J.E. (s.f.). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF>
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40 (160), 29-49.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. En R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, 2011, Charleston* (pp. 300-312). Norman: The University of Oklahoma.
- Díaz, J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En M. Benavides [ed.], *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-130). Lima: Grade.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), 7-27. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Donoso, S., Donoso, G., & Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación* (33), 15-61.
- Elías, M. (mayo-agosto de 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, (9), 79-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology* (10), 75-81. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300132>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, UNGS.
- Fernández, N. (2009). Retención y persistencia de estudiantes en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, XXX (2).
- Ferreira, M. (2017). The Demand Side of the Higher Education Expansion. En M. Ferreira, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich, & S. Urzúa, *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 149-197). Washington, D.C.: World Bank Group.

- Figuera, P., Dorio, I. & Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), 25–39.
- Franco, R. (abril de 1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 58 (9-22).
- Franzante, B., Hormaiztegui, M., Pitter, P., Malugani, C., Fellay, C., & Germaniez, L. (2011). Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año y las estrategias construidas para afrontarlos. Ponencia en el XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria na América do Sul.
- García de Fanelli, A. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina (Siteal) Foro de Debate No 5 Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media.
- Gestión. (24 de abril de 2017). PRONABEC: ¿Por qué el 15% de becarios abandonan la carrera? Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/pronabec-15-becarios-abandonan-carrera-133635> [Consulta: 18 de agosto de 2018]
- Gestión. (11 de julio de 2017). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168> [Consulta: 12 de septiembre de 2018]
- González, L., Espinoza, F., & López, L. (2013). Deserción y fracaso académico en la educación superior en América latina y el Caribe: Resultados e implicancias. En B. Steren, J. Arriaga & M. Costa, *Una visión integral del abandono* (pp. 21-60). Porto Alegre: Edipucrs.
- Haimovich, F. (2017). Equity, Quality, and Variety of Higher Education. En M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich, & S. Urzúa, *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 77-113). Washington, D.C.: World Bank Group.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a ed. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (s.f.). Educación Superior. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/nivel-de-educacion-alcanzado-8034/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2017). *Perú: Línea Base de los Principales Indicadores Disponibles de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 2016*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1429/libro.pdf

- López-Segrera, F. (marzo de 2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21 (1), 13-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. México: Qual Institute Press.
- Mejía, J. (2017). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Investigaciones sociales*, 21 (38), 199-212.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (s.f.). *Beca Vocación de Maestro*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/beca.php>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2015). *Edudatos, 19: ¿La educación superior es prioridad en los y las jóvenes del Perú?* Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/3415561/Edudatos+19+diciembre+2015.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva (Texto del módulo 3 del Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico)*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2018). *Acceder a becas del Estado*. Recuperado de <https://www.gob.pe/510-acceder-a-becas-del-estado>
- Ministerio de Educación [MINEDU], & Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC]. (2016). Resolución Directorial Ejecutiva 933-2016-MINEDU-VMGI-PRONABEC. Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/modResoluciones/2016/directorales/rd933_2016.pdf
- Mollis, M. (2003). Presentación. En M. Mollis [comp.], *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (61). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Naylor, R. (2017). First year student conceptions of success: What really matters? *Student Success*, 8 (2), 9-19. doi: 10.5204/ssj.v8i2.377
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2015-indicadores-de-la-ocde_eag-2015-es
- Ortez, E. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad* (8), 75-95. Recuperado de <http://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/125>

- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2007). Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior* (pp. 117-128). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc).
- Paugam, S. (septiembre de 2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*, 2012/2 (82), 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4740767>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (s.f.). *Beca Vocación de Maestro*. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/noticia/beca-vocacion-de-maestro/> [Consulta: 15 de agosto de 2018]
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC]. (2017). *Becas PRONABEC*. Recuperado de https://www.pronabec.gob.pe/2018_becas_pronabec.php [Consulta: 25 de abril de 2018]
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC]. (2018). *Becas PRONABEC*. Recuperado de https://www.pronabec.gob.pe/2018_becas_pronabec.php [Consulta: 25 de abril de 2018]
- Qu, S. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8 (3), 238-264.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50 (173-195). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Claudio_Rama/publication/28318994_Claudio_Rama_La_tendencia_a_la_masificacion_de_la_cobertura_de_la_educacion_superior_en_America_Latina/links/004635262f489e555b000000.pdf [Consulta: 8 de junio de 2018]
- Ramírez, T., Díaz, R., & Salcedo, A. (2017). ¿Abandono o deserción estudiantil? Una necesaria discusión conceptual. *Investigación y Postgrado*, 32 (1), 63-74.
- Reason, R. (2009). Student Variables that Predict Retention: Recent Research and New Developments. *Naspa Journal*, 40 (4).
- Rivera, G. (2014). *Propuestas de mejora en la gestión del servicio de tutoría universitaria para estudiantes becarios*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Universidad de Barcelona, Másteres y Posgrados. Lima, Perú).
- Ruiz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 6 (11), 28-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172011>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, XXXIII (spe), 102-114. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=en

- Silva, Y., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (3), 95-119.
- Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (1), 76-84.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. (marzo-abril de 2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17 (2), 300-313. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2018). *Lista de universidades*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/> [Consulta: 25 de junio de 2018]
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). *Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success*. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education; George Washington University Graduate School of Education and Human Development; ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Tett, L., Cree, V., Mullins, E., & Christie, H. (2017). Narratives of care amongst undergraduate students. *Pastoral Care in Education*, 35 (3), 166–178. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1363813>
- Thomas, L., Quinn, J., Slack, K., & Casey, L. (2002). *Student Services: Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Institute for Access Studies, Staffordshire University.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Segunda edición. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2008). Access without Support is Not Opportunity. [Ponencia para la 36a Annual Institute for Chief Academic Officers]. Seattle: The Council of Independent Colleges. Recuperado de <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Council-of-Independent-Colleges-2008-Keynote.pdf>
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8 (2), 1-8. doi: 10.5204/ssj.v8i2.376
- Torres, R.M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Caracas: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIFE].
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectiva desde Latinoamérica*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Turner, D. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15 (3), 754-760. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>

- van Manen, M. (2017a). But Is It Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27 (6), 775-779. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- van Manen, M. (2017b). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27 (6), 810-825. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Varguillas, C., & Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Revista de Educación*, 13 (23), 249–262.
- Velázquez, Y., & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso Uamm-Uat. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 117–138.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria* (2).
- Waldman, G. & Gurovich, L. (enero - junio de 2005). Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. *Universidades [en línea]* (29, 13-22). Recuperado de [http:// 252fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=37302903](http://252fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=37302903) [Fecha de consulta: 25 de junio de 2018]
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (diciembre de 2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30 (6), 707–722.
- Yengle, C. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. *Scientia*, 1 (1), 40-50.
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (enero de 2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (1), 1-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271833455_Theoretical_Frameworks_Methods_and_Procedures_for_Conducting_Phenomenological_Studies_in_Educational_Settings

ANEXO 1

Guion de entrevista

Datos de la entrevista

_____ / Fecha _____

Datos generales de la persona entrevistada

- Edad / Género
- Ciclo de ingreso a la universidad
- Ciclo que se encuentra cursando
- Ciudad de procedencia
- ¿Con quién vive?

1. Cuéntame de tu experiencia en la universidad hasta ahora.
2. Cuando tienes problemas, ¿cómo los enfrentas? ¿Qué haces?
3. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros y compañeras de estudios?
4. ¿Cómo funciona tu relación con los más cercanos / amigos?
5. ¿Qué diferencias sientes que hay entre tu relación con tus compañeros que son de Lima y los que no lo son?
6. ¿Qué sientes que tienes en común con los demás estudiantes?
7. Fuera de las actividades académicas, ¿Qué otras actividades realizas con compañeros y compañeras de estudio? ¿Cuánto horas a la semana?

8. ¿Cómo crees que tus relaciones con los demás estudiantes influyen en ti y en tu vida?
9. ¿Con qué otras personas pasas tiempo o realizas actividades?
10. Cuéntame de tu relación actual con tu familia cercana / nuclear.
11. Describe qué tal te sientes en relación con la facultad y con la universidad.
12. ¿Qué planes tienes para los próximos ciclos?
13. Si tuvieras que dar ejemplos de lo que te hace más fácil la vida universitaria, ¿qué sería? ¿Y algo que te la hace más difícil?
14. ¿Cómo consideras que tu relación con tus compañeros influye en tus estudios?
15. ¿Hay algo por lo que no te haya preguntado que te gustaría comentar?

ANEXO 2

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

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

La presente investigación es conducida por Carla Barrionuevo Aguilar, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer los vínculos sociales entre los estudiantes de pregrado.

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 conversado se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

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

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 ningún perjuicio para usted. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, usted tiene el derecho de hacerlo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradeceremos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Carla Barrionuevo Aguilar, habiendo sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer los vínculos sociales entre los estudiantes de pregrado.

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 sin mi consentimiento para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Se me ha informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, y que puedo retirarme del mismo si lo decido, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Carla Barrionuevo Aguilar al correo carlabarrionuevo@gmail.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Carla Barrionuevo Aguilar al correo anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: _____
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha