

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

La experiencia académica durante la transición
universitaria de los estudiantes de una universidad
privada que migraron a Lima admitidos por el programa
Beca Vocación Maestro

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

FRANCIS HILDA DENEGRI CUEVA 20102141

KYRA ALEXANDRA GERLACH SCHETTINI 20132327

Asesoras:

LIZA CABRERA MORGAN

VERÓNICA CASTILLO PÉREZ

San Miguel, 20 de agosto de 2018

AGRADECIMIENTOS

A los chicos y chicas del programa BVM, por confiarnos lo más íntimo.

A la Dirección de Gestión de la Investigación (DGI), por el reconocimiento y apoyo para que esta investigación se lleve a cabo.

A Carmen Díaz, por acompañarnos y guiarnos a lo largo de todo este proceso.

Las autoras

A Fran Fran, por haber confiado siempre en mí. ¡Gracias! Sin ti nada de esto sería posible.

A Daniel, por acompañarme y empoderarme en el camino.

Y a mis papás, por su apoyo y amor incondicional en la toma de mis decisiones.

Kyra Gerlach

A la vida y su complejidad, por permitirme disfrutar cada día.

A mis profesoras y profesores PUCP que trascendieron el aula y fueron mi ejemplo de vida. Gracias por confiar en mí y empujarme hasta aquí.

A Karen, Nelly, Jesús, Gonzalo, Enrique y Esperanza, por ser mi centro y enseñarme lo que es el amor incondicional.

A mis amigas que se convirtieron en parte de mi familia.

A Kyra, por compartir su amistad y cariño.

Francis Denegri

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes que provienen de diversas regiones del Perú admitidos por el programa Beca Vocación Maestro en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. El estudio toma como base dos conceptos claves para lograr el objetivo de la investigación: la transición universitaria, comprendida como el proceso que vive el estudiante al momento de culminar el colegio e ingresar a un nuevo espacio de estudios, en este caso la universidad; y la experiencia académica, definida como todo lo que experimenta el estudiante, según su proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos durante su nueva etapa de estudiante. Considerando estos conceptos se desarrolla una investigación empírica, cualitativa ya que explora los conceptos expuestos desde los comentarios desarrollados por los estudiantes seleccionados, mediante una indagación dinámica entre los hechos y su interpretación. Asimismo, la presente investigación es de tipo descriptiva ya que busca describir los factores influyentes en dos procesos educativos: la experiencia académica y la transición universitaria. Para el desarrollo del presente estudio se desarrolló cinco grupos focales, de aproximadamente 8 estudiantes, de una universidad privada, para conocer el testimonio de cada uno de los estudiantes que migraron a la ciudad de Lima. Esta investigación contribuye a la implementación de acciones para favorecer el proceso de transición universitaria de los alumnos que provienen de provincia admitidos por el programa Beca Vocación Maestro.

Palabras claves: transición universitaria, experiencia académica, formación inicial docente, Beca Vocación Maestro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VII
I. PARTE: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE TRANSICIÓN UNIVERSITARIA: DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD	1
1.1 Aproximación conceptual de la transición universitaria	2
1.2 La transición universitaria y su influencia en la experiencia académica	5
CAPÍTULO 2: LA EXPERIENCIA ACADÉMICA COMO PROCESO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PREGRADO	9
2.1 Las influencias culturales en la experiencia académica en estudiantes de pregrado	9
2.2 La importancia de la experiencia académica durante el primer año para asegurar la permanencia de los estudiantes en el ámbito universitario.	12
II. PARTE: INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	18
2.1 Motivaciones de los estudiantes de BVM	19
2.1.1 La familia es un estímulo para que los estudiantes generen percepciones previas sobre su desenvolvimiento en el programa BVM e influya en su desenvolvimiento académico	19
2.1.2 La expectativa de superación personal y la visión de progreso es el principal motor para iniciar sus estudios superiores en una nueva ciudad.	21
2.1.3 Los estudiantes que migraron a Lima construyen su vocación para iniciar y desarrollar sus estudios	22
2.2 Retos que afrontaron los estudiantes BVM en el proceso de aprendizaje	23
2.2.1 La lejanía familiar como reto en el aspecto emocional de los estudiantes de BVM.	24
2.2.2 Las barreras económicas como riesgo provocando la renuncia de los espacios de aprendizaje de los estudiantes de BVM.	25
2.2.3 La brecha académica entre el colegio y universidad es una razón de cuestionamiento de las habilidades desde los mismos estudiantes	26
2.2.4 El choque cultural es un riesgo en cuanto al sentido de integración de los estudiantes migrantes en los nuevos espacios de aprendizaje.	29
2.3 Fortalezas identificadas por los estudiantes BVM en su experiencia académica	30

2.3.1 Acompañamiento académico entre pares para el apoyo mutuo. ____	30
2.3.2 Refuerzo de la vocación docente en el primer año de estudios. ____	32
2.3.3 Respaldo de los docentes durante el primer año de estudios. _____	33
2.3.4 El ingreso a una universidad privada de Lima como crecimiento personal y académico. _____	34
2.3.5 Las interacciones sociales como apoyo en el primer año de estudios.	34
CONCLUSIONES _____	37
RECOMENDACIONES _____	40
BIBLIOGRAFÍA _____	42
ANEXOS _____	47



INTRODUCCIÓN

La Beca Vocación Maestro, es la primera beca de capital humano que el Ministerio de Educación del Perú, durante el año 2014, ofrece a los jóvenes del país con la finalidad de promover la formación de educadores en nuestro país, en el marco de apostar por la mejora de la Educación en el Perú. El objetivo del programa es promover el acceso a la educación superior, así como la permanencia y culminación a estudiantes con alto rendimiento académico que deseen estudiar la carrera de Educación. Sin embargo, se pudo identificar desde la interacción con la primera promoción de ingresantes (2015), de una de las Instituciones Educativas que pertenecen al programa, que al menos 5 estudiantes de provincia tuvieron que dejar los estudios.

Al identificar esta situación se buscó conocer un poco más sobre el programa desarrollado por el MINEDU y sus antecedentes, sin embargo, fue mínima la información encontrada sobre el programa Beca Vocación Maestro. Esto se identificó luego de revisar el repositorio del Centro de Investigación e Innovación de Pregrado (CIPRE) de Pronabec. Una situación distinta se encuentra en el programa Beca 18 (Pronabec 2015), donde sí existen investigaciones orientadas a los antecedentes y a la evaluación del impacto académico de los estudiantes, suponiendo que ha tenido mayor tiempo en el que han sido implementadas.

Las autoras, como educadoras y partiendo de nuestra propia experiencia universitaria, consideramos que la formación inicial docente es uno de los pilares para la mejora de la Educación en el Perú, puesto que en ella no solo nos formamos bajo un importante marco conceptual, sino, desarrollamos una capacidad crítica para evaluar nuestro entorno personal, familiar y social. Además de construir nuestra

identidad personal y profesional que impactará en nuestro futuro rol como educadoras.

En esta formación universitaria, como en cualquier otra carrera, el primer año de estudios es uno de los momentos más significativos para el estudiante dentro de su formación universitaria. Dicho año, es el periodo de la transición universitaria que atraviesa el estudiante desde la secundaria. Este es un proceso que puede ser adecuado para el estudiante, pero complicado a la vez, ya que es un contexto distinto al escolar en el que atravesará por cambios normativos y de orientación al cuál debe adaptarse para configurar su desenvolvimiento como universitario.

Dentro del proceso temporal mencionado anteriormente, además de los cambios de espacio, social y normativo, el estudiante tendrá una nueva experiencia académica, distinta a la que ha tenido durante la secundaria, la cual se encuentra bajo todo el centro de atención puesto que es lo que le brinda sentido a su rol de estudiante. Es necesario especificar que, cuando mencionamos experiencia académica nos referimos a todo lo que vive y experimenta el estudiante en relación a su proceso de enseñanza – aprendizaje, y los resultados alcanzados en este proceso. Todas estas vivencias se visibilizan en los esfuerzos académicos que realiza el estudiante para aprender y los resultados que obtiene a partir de ello.

Frente a esta realidad, se pretende desarrollar la presente investigación cualitativa bajo el problema de investigación: ¿Qué factores intervienen en la experiencia académica de un grupo de estudiantes de educación que se han movilizado de distintas regiones del Perú a Lima - como beneficiarios de la Beca Vocación Maestro – durante su transición universitaria?

Para dar respuesta a la problemática planteada se identificó el análisis de dos conceptos que se conjugan a lo largo de la presente investigación: experiencia académica y transición universitaria, los cuáles se plantearon en el objetivo general: Analizar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes que provienen de diversas regiones del Perú admitidos por el programa Beca Vocación Maestro en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. En relación con lo anterior, los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes admitidos por el programa BVM en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima

- Analizar cómo intervienen dichos factores en la transición universitaria de los estudiantes señalados.

Para ello, se planteó investigar en diversas fuentes sobre los posibles conceptos a tratar. Luego, se recogió las intervenciones de los estudiantes sobre cómo percibieron sus experiencias en relación con sus aprendizajes y a su transición universitaria. Finalmente, se analizó y reajustó el marco teórico en base a la información obtenida. Todo este proceso es presentado en el siguiente esquema:

La primera parte de la investigación es conformada por el marco teórico, el cual recoge la argumentación de diversos autores para sustentar nuestro estudio. El primer capítulo presenta la aproximación conceptual sobre transición universitaria y su influencia en la experiencia académica. El segundo capítulo, expone cómo la influencia cultural ha impactado en la experiencia académica de los estudiantes universitarios; además de la importancia de esta experiencia académica en el primer año de estudios para la permanencia de los estudiantes en la universidad.

La segunda parte constituye en detalle el diseño de la investigación, la cual explica qué tipo de investigación es la que se ha utilizado y cómo se llevó a cabo el proceso de recolección de información a través de cinco grupos focales realizados. Además, se encontrará el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, para el cual se hizo uso del programa Atlas Ti, de esa manera se relacionó y analizó la información adquirida en los grupos focales con la teoría investigada. Se presentan también las conclusiones y recomendaciones que se desprendieron luego del proceso realizado. Los anexos que se incluyen al final afirman y comprueban cómo se ha llevado a cabo la investigación.

Toda esta información muestra la importancia de analizar y conocer los factores que intervienen en la experiencia académica de los estudiantes en el primer año de estudios para optimizar las acciones de apoyo, asesoramiento y acompañamiento al estudiante en su etapa de transición en la vida universitaria, de manera que impacte en su desempeño académico.

I. PARTE: MARCO TEÓRICO

En el primer capítulo se abordará una aproximación conceptual de transición universitaria, y cómo esta influye directamente en la experiencia académica de los estudiantes del programa BVM. La finalidad de estas precisiones corresponde a la necesidad de presentar el significado de transición universitaria, para demostrar a través de la teoría la importancia y relación que esta tiene en la experiencia académica de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, en el segundo capítulo se presentará el concepto de experiencia académica vista como el proceso de aprendizaje de los estudiantes del programa BVM. La intención de este capítulo recae en mostrar cómo intervienen los factores culturales en la experiencia académica, así como la importancia que este cumple para asegurar la permanencia de los estudiantes en la universidad.

CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE TRANSICIÓN UNIVERSITARIA: DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD

Se considera fundamental reconocer en qué consiste y cómo se lleva a cabo el proceso de transición de la escuela a la universidad, a fin de desarrollar acciones específicas que favorezcan la adaptación para el desarrollo de una experiencia académica que permita el fortalecimiento del vínculo social y académico de los actores.

En ese sentido, en el presente capítulo se desarrollará una aproximación conceptual acerca de la transición universitaria, y su importancia ante la necesidad de entender qué ámbitos de la vida del estudiante comprende y cómo se configura esta etapa. Finalmente, se expondrá cómo esta transición universitaria influye en la experiencia académica del estudiante durante el primer año de estudios.

1.1. Aproximación conceptual de la transición universitaria

En la vida, el ser humano atraviesa por diversos tipos de cambios. Estos se originan cuando el sujeto rompe la rutina de su vida diaria. En esta ruptura, Zittoun (2008), explica que la persona necesita de sus habilidades sociales, cognitivas, su conocimiento, experiencia y destreza para desarrollar acciones que les permita dar respuesta o afrontar estas nuevas situaciones. Este proceso, en el cual el ser humano asume una posición para poder atravesar estos cambios, es definido como transición, según el mismo autor:

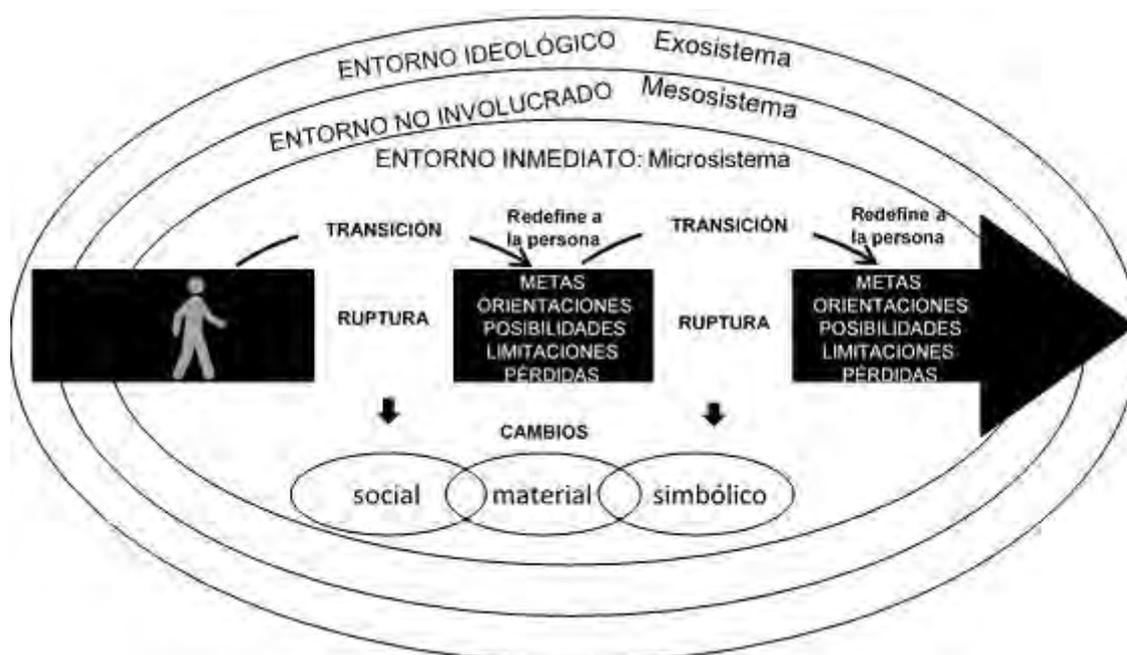
Quien experimenta una transición vital inicia un periodo de cambios activos, orientados al ajuste entre su vida y su nuevo ambiente, su nuevo rol o ambos. En ese sentido, las transiciones son oportunidades de desarrollo, posibilitan adquirir nuevas comprensiones y elaborar redefiniciones personales. (p. 137).

En ese sentido, la transición implica cambios en el contexto social, material y/o simbólico de la persona provocando su reubicación y generando nuevas metas, orientaciones, posibilidades, limitaciones o pérdidas. Mientras este proceso se va llevando a cabo, la persona sufre encuentros con otros y le da sentido a lo que sucede, provocando emociones y generando lenguaje verbal y no verbal que responden a las rupturas por las que está atravesando. En ese sentido, se puede inferir que una transición permite que la persona se redefina personalmente, gracias a la experiencia por la que está atravesando y por la oportunidad de desarrollo que se le presenta.

Estos cambios, que pueden ser constantes, y que son parte de la transición han sido estudiados desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). Este afirma que los cambios están ligados con el entorno en el que el individuo desarrolla su vida cotidiana. En palabras de Bronfenbrenner (1979), estos pueden ser: el entorno más inmediato en el que se desarrolla el individuo, es decir usualmente la familia; el entorno en el que la persona no está involucrada pero que le afecta de alguna manera, el cual puede ser su ciudad o comunidad; y finalmente el contexto social-ideológico más amplio en el que vive la persona. Siguiendo al mismo autor, define estos entornos como micro, meso y macro sistema respectivamente y estos los ubica uno dentro del otro.

A partir de lo propuesto por Zittoun (2008) y Bronfenbrenner (1979) se propone el siguiente gráfico, el cual permite identificar cómo estas rupturas redefinen a las personas a partir de una transición y cómo este proceso está enmarcado en una serie de contextos desde el más específico hasta el más general del ser humano.

Gráfico N° 1: Las transiciones en el desarrollo de vida desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fuente: Elaboración propia

Limitando el contexto de desarrollo en el que se llevan a cabo estas transiciones, es decir, el contexto de educación formal del individuo; y siguiendo las precisiones de Aguilar (2007), definiremos como transición universitaria al espacio temporal entre el fin de la educación básica regular y el inicio de la educación universitaria. La necesidad de delimitar esta transición es para analizar cómo el estudiante ha utilizado sus habilidades sociales, cognitivas, conocimiento, experiencia y destreza para afrontar la ruptura de su educación: de un entorno inmediato en donde se venía desarrollando por lo menos once años, al nuevo entorno universitario, delimitando estos entornos, según lo propuesto por Bronfenbrenner (1979).

Sobre este proceso, Gairín et. al (2009) especifica que este cambio de contexto normativo y de formación provocará cambios que debe asumir el estudiante en su transición hacia la universidad. Este proceso que debe asumir el estudiante, definirá su desenvolvimiento académico y social en este nuevo espacio.

Por su parte, Aguilar (2007) considera que al entrar a este nuevo contexto normativo y de orientación, hace referencia a los nuevos códigos de la enseñanza superior, a una nueva organización, al uso del tiempo y a las rutinas que conlleva ser

parte de la vida universitaria. Además, si el estudiante no llega a descifrar e incorporar estos códigos en su proceso de transición existe la posibilidad de generar una limitación y pérdida; que, en conjunto con sentimientos, tales como la inseguridad, la baja autoestima y los niveles de ansiedad elevados, pueden provocar la deserción universitaria que detalla Silva como el abandono de los estudios universitarios (2011).

Esta transición, según Rodríguez et. al. (2004), inicia al terminar el colegio, y se extiende hasta el primer año de estudios universitarios. En este tiempo no solo intervienen los factores antes mencionados, sino la falta de información sobre el nuevo nivel educativo, la desmotivación por parte de los estudiantes que no han ingresado a la carrera deseada, en algunos casos; y los estereotipos de la vida universitaria, que intervienen a que este proceso de transición sea mucho más difícil y complejo de lo que debería ser.

Estos cambios pueden ser aún más complejos para aquellos estudiantes que se desplazan desde otras localidades y/o comunidades para poder estudiar, o para aquellos que proceden de grupos minoritarios o poco reconocidos como quechua hablantes o comunidades rurales, es decir a aquellos a quienes el cambio exige la adaptación a un nuevo entorno y estilo de vida, dejando los patrones culturales aprendidos en el marco de su familia y de su grupo cultural. (Sousa et. al, 2013, p.409).

En relación con lo anterior, Díaz (2007) explicita cinco grandes cambios importantes que genera la transición para el estudiante universitario que no sólo cambia de ciudad, sino de entornos: el cambio de modelo pedagógico, el desarraigo, el manejo del dinero, la visión de vida y lo que implica el cambio de lugar de residencia. A continuación, se precisará el sentido de cada uno de estos:

El modelo pedagógico se refiere a las formas en que el estudiante aprende y a las estrategias que emplea el docente para que se produzcan los aprendizajes; también a los sistemas de evaluación, a la autonomía que se genera en el que aprende y al manejo de horarios académicos.

El desarraigo está relacionado con el cambio de vida que asumen los estudiantes al dejar las costumbres de su lugar de procedencia y las dinámicas familiares.

El manejo de dinero es otro de los cambios que enfrentan los estudiantes en esta etapa de transición, lo cual genera en ellos una responsabilidad en adición a las tareas académicas que debe afrontar.

La visión de vida también supone un cambio dado que, en el marco de la vida universitaria, cada estudiante inicia un proyecto de vida profesional que le genera nuevos retos. Del mismo modo, el cambio de lugar de residencia le genera un sentimiento constante de nostalgia al extrañar el lugar de procedencia.

1.2. La transición universitaria y su influencia en la experiencia académica

En el punto anterior se desarrolló la postura que se tomará respecto de las aproximaciones teóricas sobre transición universitaria que se aborda en esta investigación, la cual abarca ciertos cambios por los que el estudiante atraviesa en su ingreso a la universidad. En este apartado se profundizará cómo estos cambios intervienen en el desempeño académico del estudiante que está llevando a cabo el proceso de transición universitaria.

Se podría afirmar que, existen muchas clasificaciones para los diversos cambios que compone la transición universitaria y que además intervienen en el proceso de aprendizaje que el nuevo estudiante universitario está llevando a cabo. Sin embargo, en esta investigación delimitaremos cuatro tipos de cambios presentes en la transición universitaria que intervienen en la experiencia académica detallados por Aguilar (2007): los cambios personales, los cambios familiares, los cambios institucionales y los cambios sociales.

Los cambios personales ponen a prueba elementos como la motivación, la autoestima y las creencias que tiene el estudiante sobre sí mismo. Se genera una nueva rutina y una percepción distinta sobre lo que puede hacer en un nuevo contexto de aprendizaje.

Los cambios familiares conforman los elementos de mayor importancia en el proceso académico del estudiante, ya que, la lejanía familiar afecta la dimensión afectiva, emocional y material influyendo en el rendimiento académico, el aprendizaje y la interacción en las clases.

Los cambios institucionales son los más visibles durante la transición, ya que generan un cambio de espacios de la escuela a la universidad, englobando el cambio curricular, el espacio físico, los hábitos de estudio, las rutinas, la interacción con

profesores y otros estudiantes, así como las actividades extracurriculares que facilitan la relación con nuevos individuos.

Los cambios sociales están referidos a los nuevos lazos amicales que desarrolla el estudiante y favorece su aprendizaje. Esto se llevará a cabo con compañeros que al igual que él, compartirán la misma experiencia de la transición y con estudiantes de ciclos más avanzados, así como con profesores. De esto se puede inferir que para aquellos estudiantes que cambian de ciudad para cursar los estudios, este cambio será uno de los más difíciles ya que deben restablecer los vínculos sociales en cuanto a la familia, los amigos compañeros de estudio y otras personas cercanas.

Según Gallardo et. al (2014) se puede decir que la transición académica fue satisfactoria si todos los cambios descritos anteriormente, se orientan a la adecuada integración del estudiante a la universidad. Sin embargo, Johnston (2013) propone que una transición universitaria no debe estar condicionada a si el estudiante continúa sus estudios o no, sino en la medida que estos cambios lo ayuden a alcanzar su pleno potencial.

Sobre lo anterior, Tinto (2000) considera que existen factores personales previos al ingreso como los antecedentes familiares, las destrezas y habilidades y la escolaridad previa que intervienen con el compromiso de ingresar a la universidad y decidir el inicio de una carrera universitaria. Sin embargo, una vez que el estudiante inicia los estudios superiores y se da cuenta de los cambios que se llevaron a cabo en su vida, es de suma importancia que las experiencias institucionales tales como la académica (rendimiento académico y las interacciones con el profesorado) y las sociales (actividades extracurriculares y la interacción con pares), le den el soporte necesario para orientar los cambios hacia una adaptación integral.

Cabe resaltar que, si estas dos experiencias, tanto la académica como la social, no son equilibradas y trabajadas en conjunto pueden llevar al estudiante a la deserción. Es importante las acciones que tome la institución educativa con los cambios que abarca la transición universitaria y su orientación. El estudiante es el protagonista de la transición universitaria y la universidad es la guía para orientar esta transición hacia una experiencia académica satisfactoria y su integración a la vida universitaria luego del primer año. Se puede afirmar que el soporte institucional estimula el desarrollo académico y mejora la integración en la comunidad universitaria (Glogowska et. al, 2007).

Además de lo anterior, Torrado et. al (2011) resalta que las creencias y expectativas de los profesores sobre el resultado que pueda tener el estudiante, ante los cambios por los que atraviesa, intervienen directamente en su transición y como consecuencia en su desempeño académico. El desconocimiento de este hecho ha provocado que la deserción académica sea vinculada únicamente a factores institucionales como la comunicación, el apoyo y la acogida a los estudiantes. Las relaciones directas que pueda tener el estudiante con el profesor son consideradas como facilitadoras o inhibidoras de la experiencia académica, en la transición que afronta en su primer año de estudios en la universidad.

González (2005) considera que, si el vínculo entre los factores descritos no ayuda a orientar los cambios en el periodo de transición, se generará la deserción académica de los estudiantes. A continuación, el mismo autor especifica los motivos de la deserción académica:

Tabla N°1: Motivos de deserción académica

Factores personales	Factores institucionales	Factores sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Poco interés por los estudios, la carrera y la institución elegida. • Dificultad para adaptarse a los servicios de la universidad. • Expectativas del estudiante y del entorno respecto a la importancia de la carrera que estudia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiente orientación vocacional antes y durante el primer año. • No tomar en cuenta las características académicas previas del estudiante. • Carencia de una práctica temprana del ejercicio profesional. • Organización del trabajo académico, la pertinencia y actualización del currículo y apoyos materiales y administrativos. • Profesores no preparados para enfrentar la diversidad de la población estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones económicas desfavorables del estudiante. • Carencias de financiamiento. • Bajas expectativas de encontrar un buen trabajo al egresar. • Interacción no positiva con profesores y otros estudiantes. • Diferencias socioculturales entre sociedades. • Falta de apoyo familiar.

Fuente: Adaptación de González (2005)

Al analizar los motivos de deserción que detalla González (2005) podemos afirmar que son consecuencias de que los múltiples, o algunos de los cambios descritos anteriormente no han sido orientados por los estudiantes, los profesores o la institución hacia una integración exitosa del estudiante y a partir de ello se anula

por completo la oportunidad de desarrollar un proceso académico de la institución. De lo anterior podemos rescatar que la transición universitaria y los cambios que contemplan no sólo intervienen la experiencia académica que el estudiante pueda llevar a cabo, sino que lo dirige directamente en su éxito desenvolvimiento o en su fracaso rotundo. Es por ello por lo que cada uno de los cambios deben ser monitoreados para que sean dirigidos por las instancias correspondientes: estudiantes, profesores y la institución universitaria.



CAPÍTULO 2:

LA EXPERIENCIA ACADÉMICA COMO PROCESO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En el primer capítulo se desarrolló la aproximación conceptual de transición universitaria, así como también la influencia que este tiene en la experiencia académica. En el segundo capítulo se enfatizará en las influencias culturales sobre la experiencia académica de los estudiantes de pregrado y la importancia de este proceso en el primer año de vida universitaria de los estudiantes para asegurar su permanencia en los estudios.

Es necesario, tener una aproximación conceptual sobre a qué se hace referencia cuando hablamos de experiencia académica. Según Riffo y Contreras (2012), es toda aquella vivencia que el estudiante experimenta con relación a su proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos durante su nueva etapa de estudiante. Este esfuerzo académico es entendido como la planificación de las actividades académicas durante el ciclo, asistir a clases, dedicar tiempo fuera de las clases para el estudio y la realización de trabajos, entre otros (Pain, 2015).

2.1 Las influencias culturales en la experiencia académica en estudiantes de pregrado

Como se mencionó en el capítulo anterior, los cambios por los que atraviesan los estudiantes durante su transición son aún más complejos para las personas que cambian no sólo de entornos inmediatos, como en el caso del colegio a la universidad, sino de entornos más amplios como cambiar de una ciudad a otra para cursar sus estudios.

El cambiar de contextos socioculturales y geográficos y sumergirse a una nueva ciudad trae consigo una mayor ruptura. En el caso de provenir de una provincia

e insertarse a la capital, la cual Flores (2009) define como una sociedad dominante, trae consigo diversas acciones que los capitalinos toman en cuanto a los estudiantes que migran a esta ciudad. Estos tienen que afrontarlos para poder insertarse en su nuevo entorno educativo.

Al respecto, Zavala y Córdova (2016) afirman que se dan actitudes discriminatorias de parte de algunos ciudadanos hacia estos estudiantes, en el sentido que hacen evidente las diferencias culturales que se presentan, a través de una actitud de no aceptación, incluso de imposición de sus propios patrones. Un ejemplo de esta actitud es el racismo, ya que este grupo cultural asume una superioridad sobre el resto, en cuanto a su conjunto de creencias y prácticas culturales. Los mismos autores señalan que el racismo no sólo se da en la dimensión cultural, sino por las diferencias geográficas, por ejemplo, las personas que provienen de provincia o zonas rurales, ya que geográficamente son regiones distintas a la capital, es decir cuentan con mayor naturaleza, algunas regiones no cuentan con infraestructura moderna, o cuentan con menor acceso a distintos servicios, a diferencia de la capital.

En ese mismo sentido, las actitudes discriminatorias también se dan con los grupos migrantes debido a la jerarquización que provoca el tener mayor conocimiento dentro de la academia. Esto pone en desventaja a aquellos jóvenes que no han tenido la oportunidad de estudiar en un colegio ciudadano, por tanto, de prepararse adecuadamente para cumplir con la rigurosidad académica que exige la universidad en la ciudad. Esta situación se evidencia de modo significativo en los casos de los colegios que se encuentran alejados de la capital y, sobre todo, en aquellos que se encuentran en zonas rurales.

Zavala y Córdova (2010) manifiestan que, antiguamente, la educación superior para las personas provenientes de distintas regiones del Perú no era una opción, consideraban que solamente las personas que vivían en la ciudad podían ingresar a una institución de educación superior; sin embargo, en la actualidad existen programas impulsados por el Estado, que brindan a los jóvenes amplias oportunidades de acceso a la educación superior.

De acuerdo con los autores el abandono en la educación superior se debe en parte al capital social y cultural que cada alumno tiene, en otras palabras, los conocimientos académicos con los que cuenta cada uno y su propia cultura. El mismo autor señala “[...] las brechas que se encuentran en el sistema educativo son también producto de diferencias en conocimientos y habilidades, tales como el manejo del

castellano, el inglés o la tecnología, requeridas para el éxito en la educación superior.” (Zavala y Córdova, 2010, p. 22).

Pasquier (2003) menciona que las personas que provienen de contextos culturales, con la misma situación económica, no necesariamente tendrán logros educativos similares, ya que cada individuo lleva consigo una herencia cultural que podría generar desigualdades en el aspecto académico.

Por otro lado, la forma en la que se enseña en las universidades, el lenguaje utilizado y los ejemplos que se brindan para facilitar el aprendizaje, no suelen ser significativos para los alumnos que provienen de otra región del Perú que no sea Lima, pues responden a otras características culturales. De acuerdo con Espinosa (2004), los factores antes mencionados, tales como la forma de enseñar, el lenguaje y los ejemplos que los docentes utilizan para que se les entienda mejor, suelen imponer una forma de hablar o de actuar en el mundo. El mismo autor explica que, la forma en la que se enseña hoy en la educación superior no favorece en algunos casos a que el estudiante que proviene de otra ciudad comprenda y logre identificarse con lo que está aprendiendo, lo cual influye directamente en el desarrollo de la experiencia académica de cada uno. Es importante reconocer todas estas condiciones que debe afrontar el estudiante que migra a una nueva ciudad, de modo que él pueda tomar acción sobre ellas, y no ser un sujeto pasivo de esta nueva cultura a la que se enfrenta. Respecto a lo anterior, Bourdieu y Passeron (2003) señalan que:

Estudiar no es crear, sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura, o en la mayoría de los casos, como usuario transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. Más generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir. (p.84).

Ante el panorama descrito anteriormente, Román (2016) agrega que, las dinámicas de poder como el racismo y la exclusión complican el ingreso de los jóvenes, especialmente de aquellos que carecen de recursos económicos, y dificultan su permanencia en los estudios universitarios.

Entonces, si el estudiante que migra no logra desarrollar un sentido de pertenencia en el nuevo entorno en el que se encuentra, debido a que se siente discriminado por diferencias culturales como: étnico, racial, demográfico, costumbres, entre otros, no podrá empoderarse y sentirse orgulloso de su propia

cultura, durante su proceso de transición universitaria. Esto tendrá como consecuencia que no desarrolle un aprendizaje significativo en la universidad porque aspectos como el lenguaje no favorece a su comprensión, y eventualmente podría verse obligado a abandonar sus estudios, desarrollando así una experiencia académica poco favorable para su desarrollo personal.

2.2 La importancia de la experiencia académica durante el primer año para asegurar la permanencia de los estudiantes en el ámbito universitario

Previamente se mencionó la importancia de la cultura en cuanto al desarrollo de la experiencia académica de cada uno de los alumnos en la universidad, y cómo esta es determinante en la decisión de permanecer o abandonar los estudios. En ese sentido, para la mayoría de estudiantes, el primer año de universidad suele ser el más significativo de todos, ya que dependerá de la experiencia académica desarrollada si el estudiante decide continuar con sus estudios hasta terminarlos o, por el contrario, abandonarlos. En este apartado se analizará la importancia que tiene la experiencia académica durante el primer año de estudios, y cómo ésta puede ser decisiva para promover la permanencia de los estudiantes en su carrera. Según Vistraín (2001)

[...] en el primer año de la licenciatura, la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo. (p.88)

Es decir, esta ruptura pedagógica para los estudiantes que ingresan a la universidad, representa finalizar con una etapa bastante significativa para el estudiante, ya que durante 11 años de su vida se ha mantenido bajo el mismo sistema educativo y ha socializado con el mismo grupo y, ahora inicia una nueva etapa en otro espacio, bajo otro sistema educativo y otros vínculos sociales. Debido a la magnitud de este cambio, el primer año de estudios para el estudiante universitario suele ser bastante valioso y decisivo en muchos ámbitos de su vida.

Como menciona Johnston (2013), el primer año de estudios en la universidad se encuentra entre uno de los momentos más significativos del estudiante, ya que representa el inicio de un periodo de cambios sociales, cognitivos y emocionales. Siguiendo al mismo autor, el ingreso a la universidad genera en el estudiante una mezcla de distintas experiencias tales como culturales, sociales, educativas, entre otras, que a la vez siguen un patrón institucional de introducción y socialización. En ese sentido, la experiencia educativa precedente, los saberes previos requeridos, la

actitud y las competencias cumplen un rol determinante en el ritmo de transición que tendrá cada estudiante.

En relación a lo anterior, Gairín, et. al (2009), afirma que esta experiencia académica puede asegurar una adaptación completa y efectiva, que consolide la permanencia en los estudios, si vincula la educación secundaria como el soporte y orientación durante ese primer año. En otras palabras, para que el alumno desarrolle en el primer año de estudios una experiencia educativa adecuada que promueva la permanencia en la carrera, es importante tomar en cuenta los saberes previos, es decir, los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo de estudio de cada estudiante desde el espacio educativo de donde provienen, desarrollando una orientación efectiva que motive a que los estudiantes culminen su carrera.

Además, Silva (2011) tomando como referencia a Tinto (1987), afirma que mientras más comprometido se sienta el alumno en tener una carrera universitaria, mayor será la probabilidad de culminar la carrera; sin embargo, esto puede cambiar según la experiencia que presente cada estudiante a lo largo de su primer año de estudios. En otras palabras, la decisión que tome el alumno en cuanto a seguir en la carrera o abandonarla, puede estar influenciada por factores que hayan sido importantes “antes” del ingreso, pero influirá más la experiencia que el alumno desarrolle “durante” el primer año de universidad en la toma de decisiones.

Cabe señalar que los estudiantes que ingresan a la universidad suelen estar bastante comprometidos con la oportunidad de estudiar una carrera universitaria. Este fuerte compromiso que algunos estudiantes han desarrollado previamente puede disminuir o aumentar debido al tipo de experiencia académica que haya vivido durante el primer año de estudios.

De igual manera, como sustenta Cruz, et. al (2013), es importante tomar en cuenta al primer año de estudios de la universidad, debido a que el proceso de transición por el cual los estudiantes se enfrentan suele ser bastante significativo, porque deben asumir cambios, tales como adaptarse a una nueva manera de ser estudiante, y uno de los más importantes, tomar decisiones con importantes consecuencias en su vida. En el primer año de estudios, el estudiante se encuentra en un proceso de independencia, donde debe tomar decisiones que pueden ser favorables o de lo contrario, desfavorables para su proyecto vocacional, siendo este primer año trascendental para su vida.

II. PARTE: INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Diseño de la investigación

La presente investigación desarrollada es de carácter empírica. Este tipo de investigación, tal y como lo explica López (1995), se basa en datos tomados de la realidad para poder generar conocimiento teórico. Es decir, parte de una realidad concreta, la cual identifica datos contextuales, explora, confirma y promueve los conceptos teóricos. En ese sentido, en esta investigación, se parte de una realidad social particular, la experiencia académica de los alumnos pertenecientes al programa de Beca Vocación Maestro, de una universidad privada de Lima.

Posteriormente se elaboró un marco teórico que sustenta la información de la investigación. Se analizaron los hechos que comprendían la realidad a estudiar y se elaboraron conjeturas en base a ello y a la literatura revisada. Finalmente se brindan recomendaciones para reforzar aquellos factores favorables en la experiencia académica de los estudiantes o modificar aquellos factores que presentaron algún riesgo en la misma.

Cabe señalar que, la investigación realizada se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010) se caracteriza por ser flexible, emergente y de diseño cíclico, y suele ser aplicada en grupos pequeños sin pretender la generalización.

Igualmente, Quecedo y Castaño (2003) afirman que la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, buscando la comprensión en un nivel personal acerca de los motivos y creencias que están detrás de las acciones. En esta línea la presente investigación busca comprender el fenómeno educativo, al cual hemos definido como experiencia académica de los estudiantes (de diversas regiones del país, distintas a Lima) en el primer año de una universidad privada de Lima, Perú.

El rol de las investigadoras se encuentra configurado bajo los parámetros de la investigación cualitativa. En ese sentido, Pourtois (1992) afirma que el investigador debe ser objetivo, no debe tomar en cuenta sus propias creencias, perspectivas y disposiciones. Martínez, (2011) nos indica que los métodos cualitativos tienen como referencia a la corriente humanista, la cual implica que el investigador debe desarrollar una apertura al otro y a lo social, valorando profundamente al hombre y al enriquecimiento con los diversos encuentros de interacción. Es por ello que durante el trabajo para el desarrollo del presente estudio se buscó mantener una postura objetiva ante toda la información recibida de los estudiantes, escuchando y analizando cada aporte con la misma importancia y cuidado.

La investigación cualitativa posee diversos tipos de métodos, entre ellas el estudio de casos, el cual ha sido utilizado en la investigación. Stake (2007) define al estudio de casos como el análisis de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actitud en circunstancias importantes. Asimismo, Stake (2000) afirma que el estudio de casos no se define por un método en específico sino por su objeto de estudio; así, en la medida que este sea más concreto, único y constituye un sistema propio con mayor razón se debe definir como un estudio de caso. El caso de la presente investigación es documentar la experiencia académica por la que atravesaron los estudiantes admitidos por el programa BVM en su primer año de universidad desde su propia perspectiva.

En la investigación cualitativa, Pourtois (1992) afirma que los sujetos de estudio no se limitan a ser variables, sino que además se estudia el contexto en donde estos se desarrollan y el efecto que puede tener sobre las personas de estudio. Tal como se afirmó, nuestro análisis está orientado al caso de los estudiantes del primer año de una universidad privada que cuenta con la Beca Vocación Maestro, los cuales conformarán nuestra población. Al ser una investigación cualitativa no definimos una muestra, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), una muestra es una elección al azar de un grupo representativo sobre un tema en específico. Debido a ese motivo hemos seleccionado a informantes, según su procedencia de origen, en este caso los que provienen de diversas regiones del Perú que no son Lima, porque el recojo de información que se necesita para esta investigación recae en cada uno de los testimonios de los estudiantes del programa BVM.

La investigación cumple con el objetivo de analizar las experiencias académicas de los estudiantes, migrantes, del primer año de una Universidad privada admitidos por la modalidad Beca Vocación Maestro. Para ello, se desarrolló una Matriz de Coherencia, la cual es presentada en el Anexo1. Esta reúne a los objetivos específicos (Identificar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes admitidos por el programa BVM en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima y Analizar cómo intervienen dichos factores en la transición académica de los estudiantes señalados), las categorías y subcategorías de la información recolectada.

Para promover el diálogo sobre las experiencias y perspectivas de los informantes, se desarrollaron grupos focales. En ellos, fue importante generar una relación de confianza y transparencia sobre el propósito de la investigación y la importancia de sus intervenciones. En ese sentido, con la asesoría de Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP (OETIIC), se elaboró un consentimiento informado para los estudiantes que integran el estudio (Ver Anexo2). Este documento fue presentado por las moderadoras en cada focus group y posteriormente firmado por cada uno de los estudiantes participantes.

Asimismo, para que los estudiantes se sientan cómodos y en confianza en responder a las preguntas planteadas, se presentó el protocolo de confidencialidad de datos redactado también con la asesoría de la OETIIC (Ver Anexo3). Este fue presentado por la moderadora, y especificaba guardar la confidencialidad de los datos escuchados entre los participantes. Por medio del diálogo y el intercambio de experiencias, los informantes lograron identificarse con las experiencias de sus compañeros y de esa manera se sintieron motivados para compartir las suyas. Este diálogo surgió a partir de las preguntas establecidas en la guía de grupo focal, presentada en el Anexo4. También surgieron otros temas que no necesariamente se tenían previstos dentro de la guía de preguntas, pero que enriquecieron la información recopilada.

Se llevaron a cabo cinco grupos focales, cada uno conformado por aproximadamente 8 estudiantes (Anexo5). Cabe mencionar que se contó con el apoyo de algunos profesores de la Facultad de Educación, quienes brindaron un espacio de su sesión de clase para que los estudiantes puedan participar en el grupo focal. La idea principal de estos grupos focales fue la de tener una aproximación a su experiencia académica en su primer año de universidad, qué fue lo que los animó a

estudiar educación, cómo lograron ingresar al programa de BVM, cuáles fueron los factores que más influenciaron en su experiencia académica, y cuál de ellos fue el más desfavorable, así como también el más favorable en este primer año, entre otros.

Todos los grupos focales fueron grabados, y posteriormente transcritos por un especialista. El cuál también se comprometió a transcribir objetivamente todos los audios, además de guardar confidencialidad absoluta de lo escuchado; así también de borrar todos los audios y material transcrito. Esto se encuentra detallado en el protocolo de confidencialidad para el transcriptor de los grupos focales, redactados también con la asesoría de OETIIC, ver en el Anexo6.

Luego de tener la información transcrita se procedió a trabajar con el programa Atlas Ti. Este programa nos permitió definir las categorías de la información recolectada, tomando en cuenta los conceptos del marco teórico. En el Anexo8 se puede apreciar la información de los focus group ya organizada mediante las categorías de información provenientes de las citas textuales de las intervenciones. Posteriormente, el programa también permitió que se desarrollaran mapas de conceptos, a manera de poner organizar las categorías y relacionarlas una entre otras, estos mapas permitieron reorganizar lo planteado en el marco teórico e ir desarrollando un esquema de trabajo para el análisis de la información (Ver anexo8). De esa manera, procedimos a redactar el análisis de resultados, en función a cada una de las categorías y subcategorías establecidas en la matriz de consistencia.

La investigación está conformada por los estudiantes que vinieron desde distintas regiones del Perú, de toda la promoción que ingresó por la modalidad BVM en el 2016.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de haber realizado la aplicación del instrumento de investigación en los cinco grupos focales, se procedió a analizar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes. Cabe señalar que dichos factores han sido organizados en tres subcategorías: motivación, retos y fortalezas, las cuáles se han desprendido del análisis sobre cómo intervienen dichos factores en la transición académica de los estudiantes.

En primer lugar, se presentará el análisis de las **motivaciones de los estudiantes de BVM**. En ello se ha encontrado que la familia es un estímulo directo para que el estudiante desarrolle percepciones previas sobre su desenvolvimiento en el programa y en su rendimiento académico; la expectativa de superación personal y la visión de progreso que quiere alcanzar el estudiante es el empuje para tomar la decisión de estudiar en la capital; y la construcción de la vocación docente desde el inicio es clave para el enganche con su rol como estudiante.

En segundo lugar, se encuentran los **retos que tuvieron que afrontar los estudiantes de BVM** en este primer año, tales como la lejanía familiar en el aspecto emocional, las barreras económicas como riesgo a la renuncia del programa, la brecha académica entre el colegio proveniente y la universidad, finalmente, el choque cultural, es decir todos los sentimientos no positivos provocados en el individuo al entrar a un contexto distinto al que solía vivir, se configura como un impedimento de integración al espacio educativo.

En tercer lugar, está compuesto por aquellos factores que intervienen en la experiencia académica como **fortalezas que desarrollaron los estudiantes de BVM**: el acompañamiento pedagógico entre pares como apoyo mutuo, el refuerzo de la vocación docente durante el primer año, el respaldo de los docentes a los

estudiantes en el primer año de estudios, el ingreso a una universidad privada como crecimiento personal y académica y las interacciones sociales desarrolladas como apoyo socioemocional. A continuación, explicaremos en detalle dichos resultados.

2.1 Motivaciones de los estudiantes de BVM

Barber (2009) citado por Pain (2015) afirma que existe una relación directa entre la autoeficacia académica y las motivaciones que poseen los estudiantes universitarios. Si estas son intrínsecas y personales, existe una alta probabilidad de un mejor desenvolvimiento académico. Dentro de los testimonios brindados por los estudiantes que migraron a Lima para seguir sus estudios, se identificaron los siguientes factores que conforman las motivaciones de los estudiantes, las cuales configuran su desenvolvimiento en la vida académica. Estos factores motivacionales según Carbonaro (2005) citado por Pain (2015) dan un panorama en torno a por qué algunos estudiantes han ejercido mayor esfuerzo en comparación a otros y por qué han desarrollado mayores habilidades relacionadas con su experiencia académica.

2.1.1 *La familia es un estímulo para que los estudiantes generen percepciones previas sobre su desenvolvimiento en el programa BVM e influye en su desenvolvimiento académico*

Los estudiantes indicaron que una de las principales razones para tomar la decisión de postular a la BVM fue el impulso y la motivación de sus familiares para que inicien la carrera de educación.

Mi papá me empezó a hablar y a decir todo lo bueno de la carrera y que se amolda con muchas de las habilidades que pueden tener las personas. (Estudiante BVM, FG5)

A pesar de que la carrera de Educación ha atravesado por una crisis en la sociedad peruana y el rol docente se ha cuestionado muchas veces, para estos estudiantes la familia ha sido el soporte necesario para vencer a los estereotipos establecidos y postular a esta beca con una actitud de compromiso personal y social, pues expresan su compromiso con el desarrollo del país:

Lo que me motivó fue el apoyo de mi familia, el apoyo de parte de mi papá... porque tal vez muchas familias te dicen: ¿Vas a estudiar educación? ¿Para qué Educación si eso no te genera muchas ganancias? Etc... y es verdad, no te genera muchas ganancias, pero creo que eso viene de corazón, de vocación y lo que vamos a ofrecer. Entonces lo que me motivó fue eso: mi familia. (Estudiante BVM, FG2).

Es así como esta motivación familiar genera en el estudiante un impulso para haber postulado a la beca, además de una confianza en su capacidad para superar

los desafíos académicos, un mayor nivel de autoeficacia y una autonomía más desarrollada (Rowan-Kenyon, 2008); citado por Figuera & Torrado 2012. Asimismo, según Mejías (2016), este compromiso de parte de los estudiantes como respuesta a la motivación familiar, genera un miedo al fracaso y a la decepción familiar, lo que funciona como potenciador para generar actitudes resilientes.

Por otro lado, además de la motivación, la presión familiar también se identificó como componente que predispone la actitud con la que los estudiantes postularon y cursaron su primer año de estudios.

En cada provincia, por ejemplo, en San Martín, había un stock de becas y mi hermano me inscribió por el prestigio [de la universidad] y ya no podía hacer nada. Solo hacía lo que mis familiares me decían. (Estudiante BVM, FG3).

En estas situaciones, las cuales son representadas por una minoría, los estudiantes se mostraban indiferentes con el compromiso y la disposición que mostraban los otros estudiantes descritos anteriormente. Según Cabrera et. al (2006), la presión familiar incluso puede provocar que el estudiante desee abandonar los estudios y los puede llevar a una situación de descontrol y frustración.

Una de las principales razones para que los padres “presionen” a sus hijos a que se inscriban a la beca fue de índole económico. Más allá de elegir una carrera profesional que se ajuste a los intereses de los estudiantes, estos se vieron “obligados” a inscribirse en la beca, porque sus padres no tenían otra posibilidad de brindarles una educación superior debido a sus limitaciones económicas. Además, ninguna otra beca que brindaba el Estado peruano a través de PRONABEC, se ajustaba a sus necesidades.

Bueno a mí me motivo mi familia, en ningún momento pensé en estudiar educación, tampoco era mi vocación, está construyéndose en el camino recién, en un momento también pensé. mis padres no me podían pagar una educación, bueno no me podían dar una educación de calidad y Beca Vocación Maestro era una buena oportunidad para algunos para recibir una educación que tus padres no pueden pagar, como en esta Universidad que es muy cara, que no te va a alcanzar... y ese es mi motivo. (Estudiante BVM, FG2).

Otra de las razones que llevó a los padres a presionar a sus hijos a que se inscriban a la beca fue la necesidad y preocupación de que estudien en una universidad reconocida, más allá de la carrera y sus intereses personales.

[...] tuve problemas familiares allí y yo quería estudiar otra carrera y entonces, yo quería estudiar diseño de moda (...) tuve problemas con mi papa. (...) es como encontrarme entre la espada y la pared, es como [que] no tenía otra opción, tenía que elegir sí o sí. Y el primer ciclo he sufrido mucho, tuve muchos problemas en acostumbrarme... Supuestamente iba a venir a Lima a estudiar eso [diseño de modas], pero, entonces tuve una pelea con mi papá y me

dijo 'si no estudias en una universidad no te voy a ayudar'. Ya pues, como no conozco la ciudad no voy a poder ir sola y así que siempre necesito ayuda de mi papá y no tuve otra opción, entré [a la universidad] así. (Estudiante BVM, FG1).

2.1.2 La expectativa de superación personal y la visión de progreso es el principal motor para iniciar sus estudios superiores en una nueva ciudad.

Otros de los factores que impulsaron a los estudiantes a iniciar el programa BVM es el deseo de mejorar su calidad de vida, identificando como una mayor posibilidad para su futuro el de viajar a la capital e insertarse en universidad de prestigio. Esta experiencia es muy valorada por ellos, pues encuentran mayores posibilidades de desenvolverse con éxito en distintos ámbitos profesionales de su especialidad y la capacidad para poder transformar sus ciudades de origen. Según Cotler (2016), muchos de los estudiantes que son de provincias distintas a Lima y acceden a una beca en esta ciudad tienen una idea poco precisa sobre la educación superior en esta ciudad, sobre la carrera a la que postulan o al tipo de Institución a la que están postulando. El principal motor de su movilización es saber que Lima, por ser una ciudad con el mayor "desarrollo" del país, les dará mayores oportunidades de vida.

Cuando salió [la convocatoria], estaba viendo y quería una beca, quería estudiar en Lima porque aquí están las mejores universidades. Y apareció lo de beca vocación maestro y yo dije voy a postular y fue porque también mi meta a largo plazo esta formar o ser participe de una ONG que se encargue de apoyar la educación rural, porque, me parece una propuesta bastante interesante. (Estudiante BVM, FG1).

Es así como se identificó que el anhelo de superación personal estaba por encima de la vocación de querer estudiar educación. En estas circunstancias, estudiar educación es la única vía para que estos estudiantes tengan mayores posibilidades de alcanzar una meta profesional.

Primero salí de Tacna a Arequipa. Estuve un año en Arequipa. Estuve estudiando y luego empecé a enseñar, paralelo a estudiar. Y enseñaba, era bonito, pero yo enseñaba en secundaria, a partir de 5to de secundaria para la Universidad. Y yo tenía dos opciones, y bueno vi... vi el volante, pero yo no iba a postular. Al final di el examen porque...porque para probar dije... y aprobé y sí había pasado y ya, y dije ¿por qué no? Lima, y me gustaba enseñar. Pero esa era una de las razones principales, porque yo quería salir de mi sala[sic] (zona) de confort, yo quería salir de Tacna. (Estudiante BVM, FG3)

Además de la superación personal, estos estudiantes buscan abrir esta oportunidad a sus familias y comunidades. En ese sentido, Flores (2005) menciona que, en muchas sociedades del país, sobre todo en las rurales, son los estudiantes

que culminan la Educación Básica Regular y que tienen una posibilidad de acceder a una Educación superior los que están bajo la expectativa de la familia para que pueda brindar mejoras económicas y aportar a la comunidad, ya que varios de ellos son la primera generación en su familia en acceder a una educación universitaria.

Bueno, yo más que todo, en realidad... como dice (XXX), soy de un lugar alejado de la ciudad y yo quiero salir de esa realidad. Mis padres también son agricultores y quiero ser, o sacarle de eso que están, no sé. También no solo eso, sino también cambiar la realidad de mi pueblo cómo se encuentran. Quisiera llevar unas diferentes tecnologías, de enseñarles a mis alumnos, contarles las experiencias que pasa en la universidad.” (Estudiante BVM, FG3).

El deseo de superación profesional es otro de los componentes que perfilan a los estudiantes a no solo postular, sino a movilizarse hasta otra ciudad en donde en muchos de los casos no tienen familia ni parientes, y en donde tendrán que valerse por sí mismos. Sobre todo, en aquellos estudiantes con dificultades económicas, como afirma Degregori citado por Cotler (2016), la búsqueda de una educación de calidad es un mecanismo clave para la movilidad social para las personas que provienen de sectores económicos más pobres; convirtiéndose la educación en una estrategia de incorporación a un Estado que los ha excluido históricamente de la ciudadanía.

2.1.3 Los estudiantes que migraron a Lima construyen su vocación para iniciar y desarrollar sus estudios

La construcción de la vocación docente es un proceso constante entre los estudiantes que ingresaron a la BVM, tanto en el grupo que postuló deseando estudiar la carrera, pero sobre todo en el grupo que deseaba mejorar su proyecto de vida más allá de querer estudiar educación. Este es uno de los factores claves para interiorizar y desarrollar las habilidades y capacidades que adquieren los estudiantes, sobre todo en su primer año de estudios y luego a lo largo de la carrera universitaria. Al culminar esta, los estudiantes deberán trabajar en centros educativos nacionales durante tres años. Es ahí donde radica la importancia de que desarrollen su vocación y se sumerjan en la carrera, ya que contribuirá con ellos en mejorar su posición social, económica, además de mejorar el desarrollo del país (PRONABEC, 2014).

Las experiencias de algunos de los estudiantes demostraron que incluso dejaron carreras que ya estaban cursando por estudiar educación. No precisamente porque quisieran estudiar la carrera, como se detalló anteriormente, sino porque vieron una oportunidad en la beca. Es así como tuvieron que construir el deseo de querer estudiar educación antes de postular, pero sobre todo al estar ya matriculados

en los cursos de la carrera de la Facultad de Educación.

Estaba estudiando la carrera de arquitectura y el costo es bastante: los materiales. [...] como ella dice yo también entré así... no sabía bien mi vocación, pero si me gustaba, pero ya al estar en el segundo ciclo, ya sé que esta carrera me gusta y yo también estoy construyendo mi vocación y por eso fue así.... (Estudiante BVM, FG3)

En ningún momento pensé en estudiar educación, tampoco era mi vocación, está construyéndose en el camino recién, en un momento también pensé... mis padres no me podían pagar una educación, bueno no me podían dar una educación de calidad y Beca Vocación Maestro era una buena oportunidad para algunos para recibir una educación que tus padres no pueden pagar. (Estudiante BVM, FG3)

Uno de los testimonios que afirmó no haber pensado estudiar anteriormente la carrera de Educación, afirma que estímulos externos como escuchar la experiencia del profesorado, participar de las visitas a los centros educativos dentro de los cursos de pregrado y entender el sentido de la Educación en el Perú, le permitió abrirse a esta vocación e involucrarse, apropiándose así de ella.

Recuerdo que hubo una conferencia de una profesora que había trabajado en una zona rural, eso me motivó bastante... es como que tocó mi corazón y yo decía... si pues, esto es lo que quiero, porque yo me considero un poco sentimental en el caso que... no sé, relacionarme con los demás, con los niños, etc. Y no sé, tocar esas cosas o esos puntos... saber que no simplemente me puedo quedar en un salón, en un aula... obviamente si quiero enseñar, pero también quiero crecer como persona. (Estudiante BVM, FG2)

Por otro lado, en el caso de los estudiantes que deseaban estudiar educación, no era necesariamente la construcción de una vocación docente, sino una reafirmación de su vocación inicial y razón para continuar con sus estudios a pesar de las distintas dificultades presentadas que se detallarán posteriormente.

Yo dije si quiero estudiar educación, por qué no estudiar en la mejor Universidad que es titulada del Perú. (Estudiante BVM, FG2)

2.2 Retos que afrontaron los estudiantes BVM en el proceso de aprendizaje

Los estudiantes de BVM tuvieron que afrontar diversos retos en el primer año de estudios. Estos, en algunos casos, ponen en riesgo el desenvolvimiento académico del estudiante en su educación superior y en otros casos los lleva a desertar de sus estudios, lo que genera según Gairín et al. (2009), una frustración personal afectando negativamente su autoestima.

2.2.1 *La lejanía familiar como reto en el aspecto emocional de los estudiantes de BVM.*

Los estudiantes que provienen de distintas regiones del Perú, no solo deben adaptarse a la ciudad de Lima, y a los cambios que esto requiere, sino también a vivir solos y sobre todo a estar lejos de sus familiares y amistades. Cotler (2016) afirma que este proceso es uno de los primeros y más dolorosos episodios para el estudiante acarreándolos con consecuencias emocionales. Esto, según Aramburu et al. (2015) es una razón para la deserción debido a la falta de contacto con el hogar y a las carencias afectivas, como ha sucedido en el caso de algunos alumnos que se han retirado del programa BVM, porque extrañaban a sus familiares.

Claro, por parte familiar y por parte de tus amistades, compañeros. Sí conozco a personas que se retiraron el ciclo pasado porque vivían solas, y aparte también en la Universidad estaban solas. Y eso le influenciaba que no viva con sus padres, obviamente, y eso le baja de su rendimiento un poco, porque sí es un factor que influencia mucho. (Estudiante BVM, FG4)

El soporte familiar, según Sousa et. al (2013), es un elemento de significativa importancia, ya que influye directamente en el desenvolvimiento académico del estudiante, afectando su rendimiento en la Universidad. No se puede negar que dicho soporte contempla una dimensión efectiva y afectiva que impacta en la estabilidad emocional del joven estudiante. Asimismo, tal y como sostienen García y Medina (2011), existe una relación entre la frecuencia de comunicación y el desenvolvimiento académico, sobre todo cuando se trata de adolescentes que recién se han alejado de sus familias.

Entre las intervenciones, hay una que menciona que, si antes tenía una buena comunicación con su mamá, ahora ésta ha mejorado y es más continua. Sostiene que con ella conversa de diversos temas y “hasta me llama y me dice ¿has visto un chico lindo?”, generando un lazo de confianza y una actitud de seguridad en el estudiante que se ha podido identificar durante todas sus intervenciones, además de una actitud de un compromiso positivo en su desenvolvimiento académico. Sin embargo, fueron pocas las intervenciones como esta. Por el contrario, las más comunes expresaban que se sentían afectados por la separación familiar. Se puede afirmar que estar lejos de sus familiares es una de las razones más comunes para que los estudiantes experimenten falta de estabilidad emocional, y como consecuencia de ello no puedan tener total disposición para su eficiente desenvolvimiento en los cursos. Esto sin considerar la seguridad que les brinda los recursos materiales que les otorgan sus padres en forma cotidiana. En el siguiente testimonio se aprecia lo explicado:

Todos sufren por la familia...El semestre pasado me la he pasado llorando, todo el semestre. Llamo a mi mamá llorando, llamo a mi papá llorando. Ha sido difícil. (Estudiante BVM, FG5)

A mí el primer ciclo cuando vine, como dice mi compañero también quise dejar el curso porque me sentía sola, y en esto, me fui a vivir con mis tíos dos semanas, y no asistía al propedéutico porque me quería ir, pero empecé a venir cuando empezaron las clases y en eso, ya, hice amigos y ya. (Estudiante BVM, FG3)

2.2.2 *Las barreras económicas como riesgo provocando la renuncia de los espacios de aprendizaje de los estudiantes de BVM.*

A pesar de que una beca, como afirman Cabrera et al. (2006) constituye un factor de retención de un estudiante en los estudios universitarios, en este escenario esta barrera económica permanece y la mayoría de los estudiantes sigue sin tener el ingreso económico suficiente para poder vivir día a día en la capital (alimentación, vivienda, salud, entre otros). Además de ello, la mensualidad que reciben por el programa, en muchos casos, no llega a ser suficiente para cubrir los gastos que implica estudiar una carrera universitaria (materiales, fotocopias, impresiones, entre otros), poniendo en riesgo su permanencia en los estudios universitarios. Ante tal situación, dichos estudiantes se ven obligados a concentrar su atención en las actividades que les permitirá sustentar sus gastos y desempeñarse de manera independiente. En los siguientes testimonios se puede constatar lo afirmado:

En trabajos en los que tienes que comprar materiales... Eso como que yo no puedo, porque no me alcanza. Entonces tengo que hacer algo más simple. Eso como no puedes presentar un buen trabajo, como presentan los otros... Tu presupuesto no te lo permite. (Estudiante BVM, FG5)

Nosotros que venimos de provincia nos afecta bastante el nivel económico porque tenemos que estar con nuestro dinero viendo que no nos vaya a faltar y a veces se nos pasa la mano y nos falta y hay semanas que uno pasa sin comer y yo sé que quizás se desploma en una parte y no supo ahorrar su dinero o a veces tuvo otros gastos que le faltó dinero. (Estudiante BVM, FG1)

Afecta un poco como a veces te quedas sin dinero y no tienes para poder alimentar, tienes que buscar alguien que te preste y por esa parte ahorita estoy así porque la economía no me falta y uno estoy terminando de pagar mi Laptop y bueno hasta ahora estoy recibiendo el soporte de lo que ellos trabajan mis tíos, siempre me apoyan para poder solventar acá, hay días como que simplemente la plata se te va y no tienes con que solventarse y necesitas el apoyo. (Estudiante BVM, FG1)

Cuando los estudiantes llegan a Lima para iniciar sus estudios universitarios deben subsistir con los limitados recursos que traen. En algunos casos han pasado hasta dos meses para recibir de Pronabec las primeras mensualidades. Debido a las intervenciones recogidas se puede afirmar que para el alto costo de vida en Lima -comparado con otras regiones del país- los 1200 soles que reciben los estudiantes

no son suficientes para cubrir todos los gastos que deben asumir. Ante esto, como se expuso inicialmente, este factor económico en algunos casos ha sido un motivo por el cual los estudiantes han considerado abandonar los estudios y volver a casa.

Nos dieron algo de dos mil soles y tanto, pero para que nos den esos dos mil soles y tanto, pasó un buen tiempito con tus propios gastos y yo me pagaba yo misma y ya no tenía. Les pedía a mis papás y tampoco me apoyaban. Yo misma me estaba aturdiendo acá... ¿Si me voy y mi carrera lo dejo? Pero era como que no. Yo vine por algo... pero si lo pensé, por la parte económica más que nada. Si pensaba en dejarlo. (Estudiante BVM, FG3)

Por otro lado, según lo expresado por los estudiantes de BVM, el programa ofrecido por Pronabec no cubre los gastos del curso de inglés, el cual es requisito indispensable para poder graduarse de la universidad. El motivo por el cual no cubre los gastos es debido a que no se lleva como curso oficial dentro del plan de estudios asignado por la Facultad de Educación. Este curso normalmente es llevado a cabo en el Centro Cultural de Idiomas u otras Instituciones que se dedican a enseñarlo. Este hecho complica aún más la situación económica de los estudiantes, pues para asumir dicho curso, algunos estudiantes limitan el presupuesto de sus alimentos y de su salud; otros, no se inscriben en el curso, lo cual puede traer como consecuencia que no puedan culminar la carrera en forma oportuna.

Yo directamente en cuanto al rendimiento académico, no, pero en el caso de, o sea, en mi caso el inglés, ¿no? Porque el dinero (...) a veces no alcanza porque acá en Lima las cosas son mucho más caras. El mismo alquiler de cuarto no es de la cantidad que nos dan para, o sea nos dan una cierta cantidad para el cuarto, pero no, no alcanza. Entonces uno tiene que cubrir y en mi caso en el inglés, ahorita no lo estoy estudiando, y todavía no lo pienso estudiar, porque ahora en enero y febrero no nos pagan, y si uno quiere quedarse en el mismo cuarto tiene que pagar de su dinero, entonces es ahí un poco complicado. Entonces todavía no, he pensado buscar la manera de estudiar el inglés el próximo año quizá". (Estudiante BVM, FG5)

Pero eso sí, hay que rescatar el hecho del inglés, porque se supone que nos deberían subvencionar el inglés también, cosa que no lo están haciendo, y no entendemos por qué, porque el inglés es necesario, y en el contrato, que firmamos un contrato, salía se va a subvencionar el inglés cuando sea necesario, y es necesario para pasar a quinto ciclo. (Estudiante BVM, FG4)

2.2.3 *La brecha académica entre el colegio y universidad es una razón de cuestionamiento de las habilidades desde los mismos estudiantes*

La educación escolar fue cuestionada por los estudiantes que participaron en el estudio. Ellos resaltan las carencias de la educación que tuvieron, en su

mayoría, en diversos colegios nacionales del Perú. En la línea que expone Gallardo et al. (2014) se genera una tensión en el estudiante al encontrar que luego del éxito escolar que tuvieron ahora obtengan resultados que van por debajo del promedio. Al ingresar a una universidad de Lima, los estudiantes experimentan que las habilidades desarrolladas en el colegio no son suficientes para enfrentar los retos de la universidad, en este nuevo espacio se plantea mayor exigencia académica; hay pues una brecha educativa que resulta difícil de acortar, ante lo cual se genera en ellos inestabilidad emocional e impotencia, en el siguiente testimonio, se puede evidenciar cómo los estudiantes van identificando esas diferencias que marcarán su actuar:

[...] ese momento de salir del colegio y entrar a la Universidad, y más aún de colegios que, o sea colegios estatales de provincia que, siendo sincero su nivel educativo es bajo. (Estudiante BVM, FG4).

A pesar de que se estableció un ciclo propedéutico en el plan de formación de los estudiantes de BVM, con el fin de buscar acortar dicha brecha, al no ser obligatorio, no todos los estudiantes asistieron. Al respecto Gallardo et al. (2014) señala que este espacio de inducción constituye un periodo de gran valor, ya que además de conocer la institución en la cual estudiarán toda su carrera y a sus compañeros, se crea la posibilidad de acceder a una nivelación académica y anticipar posibles dificultades, generando un espacio propicio para que puedan ser trabajadas. La mayoría de estudiantes mencionaron que participaron del curso propedéutico, el cual les sirvió de preparación para afrontar las exigencias de su educación superior universitaria en sus primeros semestres.

La brecha educativa descrita se encuentra en relación tanto al desarrollo de competencias, como al desarrollo de contenidos de aprendizaje a lo largo de su escolaridad. En cuanto a los contenidos, se hizo mención a temas relacionados con historia y conceptos de cultura general.

El nivel de educación con el que tú vienes... Yo he venido de un colegio... No he estudiado nunca historia universal. En lo que yo sé, de la Segunda Guerra Mundial, es lo que escucho, lo que he visto en las películas. (Estudiante BVM, FG5)

Con relación a las competencias en la que los estudiantes sintieron que no habían desarrollado de manera adecuada en sus colegios de procedencia, se refirieron a la redacción y argumentación. Cabe señalar que en la universidad se exige dichas competencias en un nivel mínimo, incluso son evaluadas en los exámenes de ingreso; incluso resultan necesarias para llevar a cabo los exámenes, controles de lectura y la mayoría de trabajos universitarios.

Y entrar en una Universidad en que la exigencia es mucha, hay un desbalance total. Es por eso por lo que se viene la presión. No sé

cómo redactar, no sé cómo hacer esto, o esto nunca me habían enseñado”. (Estudiante BVM, FG4)

Sobre todo, en este grupo de estudiantes que provienen de diversas provincias del Perú, sienten que la redacción no es tema de enseñanza en la universidad, se asume que eso ya debió aprenderse en el colegio, pero la realidad es otra, tal como se muestra en el siguiente comentario:

[...] nunca te enseñan redacción, porque, cuando tú llegas acá la universidad te pide de frente un ensayo y nosotros al llegar de allá no sabemos qué es un ensayo. Si te enseñan teoría no sabes manejar la práctica y cuando tú te vas a un examen tienes todas las ideas en tu cabeza, pero, no sabes cómo plasmarlo en un ensayo. [...] a mí me ha sucedido varias veces y me está sucediendo ahora que yo tenía todas las ideas en mi cabeza, pero nunca la podía plasmar, nunca la podía explicar de una forma clara y precisa como querían los profes. (Estudiante BVM, FG1)

Asimismo, expresan su carencia en torno a la argumentación de opiniones:

Porque, si bien es cierto en los colegios estatales cuando tú haces un control o una respuesta a una lectura, puedes poner sí o no; pero acá tienes que explicarlo, dar una conclusión. Por qué crees que es razonable y uno cuando viene de provincia no tiene conocimientos previos que le ayuden a superar esas dificultades. (Estudiante BVM, FG1)

Por las razones expuestas anteriormente, los estudiantes perciben que, a pesar de sus esfuerzos en el ámbito académico, el “bajo nivel educativo”, como producto de la etapa escolar, les dificulta alcanzar los aprendizajes propuestos por el plan de estudio, causando frustración en ellos y, en algunos casos, decepción de su desempeño y desenvolvimiento académico, tal como se muestra en los siguientes casos:

[...] yo también me frustraba en algunos cursos, porque a veces estudiaba y estudiaba y no tenía buenos resultados. Y también me frustraba. (Estudiante BVM, FG1)

Entonces para mí fue... habla el profesor y no sé... no sabes nada. A pesar de que me tocó un buen profesor, es complicado. También sufrí en estrategias [se refiere al curso estrategias para el aprendizaje]. (Estudiante BVM, FG5).

Yo sí decía ya no quiero seguir aquí [...] incluso a mis compañeros y a mi hermana también que vive aquí también les decía: “yo no puedo porque la profesora me exige demasiado. Yo no puedo dar algo que no sé, algo que no he comprendido”. (Estudiante BVM, FG1)

Esta percepción de un “bajo nivel educativo” también fue notado por ciertos profesores, que en algún momento expresaron directamente a los estudiantes que sería este un motivo de riesgo en su estadía en la universidad. Cabe señalar que esto definitivamente tiene impacto emocional en los estudiantes, pues con tales

afirmaciones se pueden sentir poco capaces de hacer. Veamos los siguientes comentarios que confirman lo dicho:

Yo cuando llegue los profesores pensaban que todos nosotros ya teníamos todos los conocimientos previos para dominar la clase. [Yo] escuche que decían: “sí no tienen conocimientos previos entonces porqué están acá en la universidad”. (Estudiante BVM, FG1)

En mi caso me desmotivó justamente la profesora, me dijo que (...) veía como era yo en el curso y como respondía y me dijo: “Qué haces estudiando educación, si no te gusta...” y yo me quede [muy sorprendida], no le respondí (...) y tan solo me quede pensando que hago y que estoy haciendo acá y por qué estoy estudiando esto. (Estudiante BVM, FG1)

2.2.4 *El choque cultural es un riesgo en cuanto al sentido de integración de los estudiantes migrantes en los nuevos espacios de aprendizaje.*

Para la mayoría de los estudiantes BVM que migran a Lima para llevar a cabo sus estudios, el proceso de adaptación cultural suele ser bastante difícil y complicado, debido a los factores socioculturales que este proceso compromete. En esa línea, Cotler (2016) sostiene que puede ser un proceso de adaptación dramático por la lejanía familiar y amical, pero también por el ideal imaginario que ellos tienen sobre la capital, y como esto recae en ellos al darse cuenta de que es distinto a como se lo imaginaban.

Siempre que uno viene de provincia se deprime acá, porque [hay] mucho ruido, bulla, [much] gente y más la inseguridad que se vive acá. En la provincia [nos] acostumbramos a dormir temprano y nos chocó cuando empezamos a desvelarnos con motivo de los cursos [además] de eso cuando llegamos a la universidad no sabemos planificar nuestro tiempo. (Estudiante BVM FG1).

La dinámica de vida y las costumbres limeñas son distintas a las que se viven en las diferentes provincias de donde vienen los estudiantes de BVM. Ellos mencionan, por ejemplo, que en su ciudad de procedencia no existe el tráfico, pueden caminar por las calles sin miedo a que alguien los asalte a mano armada, o también los precios en la capital suelen ser más elevados que en algunas regiones del país, privándolos de acceder a algunas cosas que desean adquirir. Esto provoca que no se sientan a gusto en la capital, que no generen sentido de pertenencia, dificultando aún más su proceso de adaptación y dedicación a sus cursos, a la vida académica. Revisemos el siguiente comentario:

Cuando vivía allá en mi tierra, yo normal podía ir al campo y comer todo, pero, acá es imposible si te antojas frutas casi no puedes comer, porque, a mí me gusta bastante las frutas y siempre compro frutas y a veces me falta el dinero. (Estudiante BVM FG1)

Otro factor dentro del choque cultural que experimentan los estudiantes es la discriminación que sienten por parte de otros estudiantes, por provenir de otra ciudad que no es Lima, tal como lo refleja el siguiente comentario:

Aparte de que a veces lo hacían de forma despectiva. Te ven como algo raro. Pero es que de donde yo vengo si se dice. Me daba ganas de decirle así... fácil ellos no conocen de esa forma de hablar que tenemos algunos en provincia. Más bien ellos deberían preguntarte: "¿De dónde o porqué dices eso?". (Estudiante BVM FG2).

A pesar de que no ocurrió en todos los grupos focales, hubieron varios de los estudiantes de BVM que sostuvieron que se sienten discriminados por sus costumbres culturales y por sus conocimientos académicos. Señalaron que perciben una jerarquización entre los que provienen de la capital y los que provienen de otras provincias fuera de Lima, según se aprecia en los comentarios que se comparte a continuación:

Recuerdo que me hicieron comentarios de: "¿Tú conoces lo que es un taxi?" Y [yo respondía:] "Tampoco vivo en el cerro...". Me decían: "Ah, pensé que no conocías...". (...) Te miran como que si [yo] no conociera nada y ellos lo son todo. Era algo chocante, querías enfrentarte y decirle: "yo sí conozco, no vengo de..." (...) Te querían bajonear. He chocado con personas así el ciclo pasado [y ya no quiero verlos nunca más]. Tenía un curso donde tenías que hacer grupo [con ellos] hasta el final... No podía... Pero tuve que aguantarla con tal de pasar [el curso]. (Estudiante BVM FG2).

Ellos no pueden decirte que no se dice (...) Tú vienes con tu cultura, con tu forma de ser y ellos te reprimen en tu forma de ser... A veces ni siquiera les entiendo lo que hablan y yo no les digo nada. (Estudiante BVM FG2).

2.3 Fortalezas identificadas por los estudiantes BVM en su experiencia académica

Después de haber reconocido las motivaciones y retos por los que atravesaron los estudiantes, a continuación, analizaremos las diversas fortalezas que los estudiantes BVM sostienen han favorecido su experiencia académica, durante el primer año de estudios en la universidad.

2.3.1 *Acompañamiento académico entre pares para el apoyo mutuo.*

Los estudiantes BVM a lo largo de este primer año de estudios, han contado, en algunos casos, con el apoyo académico por parte de sus compañeros de la Facultad de Educación. El sistema de delegados cumplía un rol fundamental en este

aspecto, pues al elegir como grupo de un curso a un delegado, les favorecía que este pueda ayudar a sus compañeros en el aspecto académico y emocional. Este sistema, solicitado por la universidad y organizado por los estudiantes, proporcionó los espacios de asistencia académica para aquellos estudiantes de BVM que presentaron dificultades en la comprensión de algunos temas vinculados a algunos cursos, tal como se aprecia en los siguientes comentarios:

En matemática yo sufría bastante, yo no sabía algunas cosas y ni siquiera nunca en mi vida las había visto (...) ni siquiera sabía que era un ensayo. (...) el tener, un buen delegado ayuda bastante [respecto al curso de matemática], hasta ahora es el mejor delegado que he tenido. (Estudiante BVM FG1)

Como dice ella, en matemática teníamos un buen delegado porque él nos fortalecía bastante. En la semana de exámenes decía: “chicos, los que pueden estos días para reunirnos y los que no pueden yo los voy a apoyar en tal hora”. El disponía de su tiempo para enseñarnos matemáticas, en el examen, él estaba pendiente de nosotros y decía: “chicos hoy día va ser el examen y espero que les vaya bien”. (Estudiante BVM FG1)

De igual manera, los estudiantes BVM han tenido oportunidad de participar en grupos de estudios, organizados por ellos mismos, por la Facultad de Educación o por el Centro Federado de la Facultad de educación. Estos también han favorecido en la mejor comprensión de los cursos que han dificultado su aprendizaje. Los estudiantes hicieron mención de lo importante de estos grupos de estudio, no solo por un sentido académico, sino también de apoyo emocional, ya que se llega a desarrollar vínculos de afecto que intervienen positivamente en su vida universitaria. Tinto citado por Figuera y Torrado (2012), menciona la importancia de las prácticas de enseñanza que promuevan el aprendizaje colaborativo, ya que no solo contribuye a una mayor integración de aprendizaje de los estudiantes, sino, a la construcción de redes de apoyo social más amplias, que pueden favorecer a la integración de los estudiantes en las estructuras sociales de la universidad.

Este segundo ciclo hay este grupo de tutoría de acompañamiento (...) eso te ayuda bastante porque a veces tienes problemas y creo que a veces en el ámbito emocional también te afecta en lo que es el proceso de adaptación, y ese grupo te ayuda, te dice cómo estás, o si tienes problemas, creo que es muy importante para cada persona. (Estudiantes BVM FG3)

Yo creo que sí, en el primer semestre se llevó a cabo la creación de grupos de estudio al menos en el curso de matemáticas que es un curso en que la mayoría pertenece y que la mayoría de personas tenía dificultades y no solamente eso, sino en otros cursos cuando nos dejaban exámenes o controles de lectura.” (Estudiante BVM FG1)

2.3.2 Refuerzo de la vocación docente en el primer año de estudios.

Algunos alumnos ingresaron a la Universidad sin querer necesariamente estudiar la carrera de educación, y eso tenía como resultado una experiencia académica poco agradable. Otros ingresaron a la Universidad sin estar realmente seguros de querer estudiar educación, sin estar realmente convencidos. Sin embargo, muchos de ellos manifestaron que, en ese primer año, pudieron reforzar la elección a la carrera, debido a los cursos de la especialidad que tuvieron, ya que les permitía tener más información sobre lo que significa ser maestro y, además, les contagiaba la inspiración de la experiencia de los profesores de curso.

Este factor se encuentra dentro de las fortalezas, ya que como bien menciona Aramburú et al. (2015) citando a Tinto (1997), la falta de integración al sistema académico, referido básicamente a la motivación por el estudio, la satisfacción con la especialidad elegida y el rendimiento académico, son parte esencial de los motivos por los cuales los alumnos deciden abandonar los estudios. Entonces que los alumnos hayan referido en sus testimonios que existe un refuerzo de vocación, por ende, un crecimiento en la satisfacción en la elección de carrera favorece a la permanencia de los estudiantes en el programa, y posibilita la culminación de la carrera.

Bueno, desde mi punto de vista creo que fue...haya lo que haya hecho después...si no fuera Educación era formar un Perú mejor de la manera que sea, así que dije Educación es una de las principales, tal vez no tiene mucha importancia, pero debería de tenerla fue algo que me motivo, aparte de mi papá que estudió esta hermosa carrera, yo estoy por inicial y él también va por inicial, entonces yo le molestaba papá voy a hacer... creo que se trata de eso. Lo que me motivo fue el apoyo de mi familia, apoyo de parte de mi papá... porque tal vez muchas familias te dicen: ¿Vas a estudiar educación? ¿Para qué educación si eso no te genera muchas ganancias? Etc.... y es verdad, no te genera muchas ganancias, pero creo que eso viene de corazón, de vocación y lo que vamos a ofrecer. Entonces, lo que me motivo fue eso: mi familia, querer tener un Perú mejor. (Estudiante BVM FG2)

De esa forma también, el estudiante logra tener una experiencia académica más agradable, sintiéndose identificado cada vez más con lo que está estudiando, según queda manifiesto en el siguiente comentario:

Ligada a educación, entonces era algo como lo que yo siempre quería, estaba dentro de mis opciones antes de entrar a psicología y entonces dije, a ojos cerrados, postulé... y como la agarre, y ahora estoy feliz, con lo que he estudiado me he dado cuenta de que es algo que sí quiero para mí y cada vez me gusta más. (Estudiante

BVM FG2)

2.3.3 *Respaldo de los docentes durante el primer año de estudios.*

Si bien es cierto, algunos de los estudiantes de BVM tuvieron dificultad al momento de llevar ciertos cursos, especialmente los vinculados a los temas de redacción y matemática. Sin embargo, en este primer año de estudios, muchos de ellos sintieron que el respaldo de algunos de los docentes durante los primeros ciclos de estudio, les permitió consolidar sus aprendizajes y disfrutar del contenido curricular, así como enfrentar las dificultades. Según Aguilar (2007), el soporte social, en este caso el de los docentes, se encuentra ligado con el sentimiento del estudiante de pertenecer a la Institución, en consecuencia, de alcanzar y concretar aquellas metas académicas.

Como ella dice los profesores que te marcan la vida. En mi primer ciclo el curso que más me gustó fue matemática". (Estudiante BVM FG2).

Realmente el profesor me ayuda un montón. Hay profesores que cuando un alumno no puede [Te dan una oportunidad] y no simplemente [te ponen] nota. Creo que eso es algo que ayuda bastante. Yo dije: este curso no sé, haré otras cosas o lo pasaré ajustando, pero el profesor me motiva a que yo puedo dar más. (Estudiante BVM FG3)

Además, el respaldo de los profesores en algunos cursos, no solo se ve enfocado en las estrategias de enseñanza que éste utiliza para que haya una mejor comprensión de los temas de estudio, sino también en la comprensión que el docente tiene ante distintas situaciones que surgen en la vida de los estudiantes BVM, facilitándoles, por ejemplo, la entrega de un trabajo en una fecha alternativa, debido a una complicación presentada. Veamos los siguientes comentarios:

[Los profesores] te comprenden. Hay momentos en los que estás súper depre [sic] (deprimida) y no tienes ganas de hacer o no tienes cabeza para tanto. [Los profesores] te comprenden y te dan una oportunidad de presentar [al día siguiente] el trabajo. El hecho que te entiendan te ayuda demasiado. (Estudiantes BVM FG2)

Que se pongan en nuestro lugar. Que nos den apoyo emocional. Algunos si te dicen: "ya, para mañana". Eso es bastante... De hecho, no significa que toda la vida nos va a dar plazos... Pero para hay momentos en donde realmente lo necesitas. (Estudiantes BVM FG2)

Creo que la confianza que nos dan los profesores depende de la facultad, en otras facultades de la universidad no es así, creo que es por la misma carrera que trabajamos el trato humano porque de eso depende. (Estudiante BVM FG3).

2.3.4 *El ingreso a una universidad privada de Lima como crecimiento personal y académico.*

El ingreso a una universidad privada de Lima para los estudiantes BVM es una gran oportunidad tanto académica como personalmente. Mudarse a Lima, para ellos, es bastante significativo, y más aún si es que es para estudiar en una universidad de prestigio. Cotler (2016) menciona el estatus que obtiene el estudiante dentro de su familia y comunidad por su condición de estudiante en una universidad privada en una universidad en la capital. Este hecho llega a ser un orgullo familiar y el estudiante recibe un reconocimiento especial dentro de la estructura familiar. Además, transforma las expectativas familiares para los hermanos u otro pariente cercano, quienes empiezan a tomar en cuenta la opción de estudiar también en una universidad.

[...] es la primera vez que vengo a vivir por Lima y bueno por mí parte es un lujo estar estudiando acá, aparte que es una bonita universidad, nos enseñan de una manera y tiene una enseñanza para mí de muy buena calidad. (Estudiantes BVM FG1)

[...] es una oportunidad de conocer gente de otros contextos y otros entornos dando muchas experiencias y, sobre todo, en la católica te enseñan cursos, gestión, todo lo que va orientado a una educación de calidad. (Estudiantes BVM FG1)

Además, muchos de los estudiantes consideran que al estar en una universidad de prestigio y de buena calidad, la exigencia es mayor, por lo tanto, esa exigencia es la que los motiva a seguir estudiando y a crecer académicamente.

[...] siempre me ha gustado la exigencia y siempre he escuchado que la xxx es una buena universidad y sí, los rankings lo dicen, pero, quise experimentar y como a mí me encanta que me exijan, que están allí, creo que mejor que estar en una buena universidad. (Estudiante BVM FG1)

2.3.5 *Las interacciones sociales como apoyo en el primer año de estudios.*

Este aspecto como fortaleza es uno de los más resaltantes en esta investigación. La mayoría de los estudiantes BVM, considera que los vínculos de afecto que han ido desarrollando a lo largo del primer año de estudios con sus compañeros han sido de gran ayuda para el proceso de adaptación. Muchos de ellos sostienen que, al desarrollar vínculos de afecto con nuevos amigos, les permite apoyarse en ellos ante cualquier problema que se les presente, y de alguna manera llenan el vacío ocasionado por estar lejos de la familia y amigos del lugar proveniente. Es importante, como afirma Sousa et al. (2013) promocionar el desarrollo de relaciones interpersonales entre los estudiantes, para de esa manera establecer lazos sólidos en las relaciones humanas, y contribuir a que los

estudiantes se sientan acogidos por la institución educativa, pero también por sus compañeros.

[...] al comenzar clases una fue soporte que tenía de mis compañeros del grupo de beca y así como los compañeros que fui conociendo a lo largo del ciclo que hicieron que en realidad vivir acá fuera genial. (Estudiante BVM FG1)

[...] la despedida con mi madre fue chocante y a partir de esos dos meses estaba recontra amargo recordando a mi mamá y no tenía un apoyo, no sé, de preguntarle o salir con alguien. Pero, conocí más o menos amigos y después se convirtieron casi en una familia. (Estudiante BVM FG1)

Asimismo, los estudiantes BVM mencionaron lo importante que son los talleres de integración o eventos organizados por la Facultad de Educación, el Centro Federado de Educación y la universidad, ya que ayudan a la socialización con estudiantes de otras facultades. Estas actividades facilitan la interacción social entre los estudiantes del programa, así como también con estudiantes que no pertenecen al programa, enriqueciendo aún más la socialización. Como lo menciona Sousa et al. (2013), la relación que el estudiante desarrolla con la institución educativa y la manera en la que se involucra en las actividades son decisivas para su buena adaptación y éxito educativo, ya que facilita la capacidad de liderazgo, de trabajo en equipo y la toma de decisiones. Mientras el estudiante tenga una participación activa dentro de las dinámicas de la universidad, desarrollará sentido de pertenencia y, por lo tanto, su adaptación será más fácil y rápida.

También, los vínculos de afecto que se desarrollan a lo largo de este tiempo, no solo los ayuda a apoyarse emocionalmente, sino también académicamente. La mayoría de los alumnos se junta, para acompañarse, pero también al mismo tiempo para apoyarse en algún curso, compartir información y de esa forma comprender mejor lo enseñado en los cursos.

[...] cuando mis compañeros sacaban buenas notas, ellos me apoyaban bastante y me decían tú puedes y me apoyaban en prácticas. (Estudiantes BVM FG1)

[...] en mi clase era que nos reuníamos en grupo y discutimos acerca de las lecturas que nos dejaban y creo que el apoyo académico se centra a eso apoyar y discutir las ideas acerca de un tema para un curso específico. (Estudiantes BVM FG4).

Cada una de las intervenciones que se recogieron en los focus grupales resultaron valiosos para el presente estudio, pues esclarecieron que es lo que configura la experiencia académica de un estudiante migrante durante su transición universitaria, proceso que comprende más allá del desenvolvimiento del estudiante

en un aula universitaria. Los estudiantes que fueron participantes en el estudio provienen de diversos contextos geográficos y socio culturales, los cuales tuvieron que adaptarse a un nuevo entorno, nuevas costumbres, amistades, y en general asimilar que se encuentran lejos de sus familias y todo ello influyó en su desenvolvimiento académico.

Al haber analizado cada uno de los factores encontrados se puede concluir que los factores motivación llevaron a los estudiantes a postular a la beca e iniciar su experiencia educativa. Estos se van configurando de distinta manera de acuerdo con cada estudiante y es un componente intrínseco en la mayoría de casos, personas externas pueden ir orientando estos factores, pero parte de un panorama personal-familiar.

Por otro lado, las fortalezas descritas anteriormente si pueden ser aún más desarrolladas por profesores, por la institución y hasta por los mismos compañeros del estudiante para que impacte positivamente en la experiencia académica de estas personas. Es necesario resaltar que dentro de todas las fortalezas el factor de acompañamiento, el refuerzo de la vocación docente y el respaldo de los docentes son características particulares dentro de la realidad de la facultad de educación de la casa de estudios escogida, desde sus autoridades, profesores, representantes estudiantiles y estudiantes surgen iniciativas para poder desarrollar actividades y estrategias que desarrollen dichos factores.

Finalmente, los retos presentados como la lejanía familiar, las barreras económicas, las brechas académicas y el choque cultural no pueden ser evitados, siempre van a estar presente en uno o en otro perfil del estudiante; sin embargo, se puede provocar que el estudiante desarrolle estrategias que le permitan lidiar con ellos y desarrollar habilidades que les permitan ser resilientes a pesar de estos escenarios.

CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de esta investigación se encuentran relacionados a los factores que intervienen en la experiencia académica de los estudiantes del programa BVM que migraron a Lima durante el primer año de estudios, estos se han agrupado en tres grandes factores de acuerdo con el rol que cumplió en el proceso educativo durante su transición universitaria.

1. Existen diversas motivaciones que han logrado empujar a los alumnos a seguir en el programa, pese a haber tenido complicaciones en el proceso de adaptación. Para muchos de los estudiantes que provienen de diversas regiones del Perú, estudiar en la capital es una gran oportunidad que es impulsada no solo por ellos mismos, sino también por sus familiares. Lo mismo sucede en cuanto a estudiar en una universidad de prestigio, ya que en algunos casos son los primeros de la familia que tienen acceso a una educación superior, siendo esto un motivo por el cual sentirse orgullosos, y piensan en la posibilidad de que otros miembros de la familia eventualmente hagan lo mismo. Entonces, para los estudiantes que migran a Lima, el motor para tomar la decisión de mudarse a otra ciudad, estudiar una carrera universitaria y en muchos casos seguir sus estudios es la familia. Esto, a la vez, los impulsa a seguir y cumplir el objetivo de culminar con la carrera.

2. Los estudiantes de BVM tienen que afrontar diversos retos, que intervienen directamente en su experiencia académica y que además son claves para el desarrollo de su transición universitaria, ya que depende de estos su permanencia o no. La lejanía familiar como uno de los factores predominantes en esta investigación toma un rol significativo en el aspecto emocional del estudiante. En general, para cualquier estudiante la transición de la secundaria a la universidad es un proceso de muchos cambios que puede ser complicado si es que no cuenta con las herramientas necesarias para adaptarse sin mayor problema. Con mayor motivo lo será para los estudiantes que migran de otra ciudad a Lima, ya que no solo deben adaptarse a la exigencia universitaria a nivel académico sino también a estar lejos de sus familiares, amigos, cultura, costumbre, entre otros. El aspecto emocional se ve alterado, debido a que no cuentan con un soporte emocional estable, y esto puede llegar a influenciar de modo negativo en su rendimiento académico, y falta de desarrollo de pertenencia al lugar migrado. Esto podría traer como consecuencia el abandono de la carrera, en algunos casos.
3. Los factores fortalezas fueron determinantes para el desarrollo de las actividades en el marco de la experiencia académica de cada uno de los estudiantes. Estos pueden lograr un proceso de adaptación y una transición satisfactoria, así como también un desempeño académico positivo y enriquecedor. El acompañamiento de pares permitió al estudiante desarrollar lazos emocionales con los otros, configurando de esta manera una nueva familia en una ciudad distinta, dándole seguridad y respaldo para que puedan desenvolverse en distintos ámbitos, sobre todo en lo académico. Este aspecto socioemocional les permitió enriquecer su experiencia académica intercambiando información, conocimientos y experiencias previas, consolidando así lo trabajado en clase y preparándolos para las siguientes.
4. Los profesores también tuvieron un rol fundamental pues en algunos casos hasta desarrollaron roles de tutoría, brindando al estudiante herramientas y oportunidades para que puedan mejorar su desempeño académico, compartiendo a la vez una relación cercana para brindarle seguridad y confianza. Todas estas interacciones, además de otras que pudo tener el estudiante de BVM con estudiantes de otras facultades, permitió que desarrolle círculos de amigos con los que el estudiante podía recurrir ante

cualquier problema, dándole estabilidad emocional y permitiendo que desarrolle un bienestar integral para que pueda explotar todas sus habilidades y capacidades como estudiante. Además de lo anterior, el prestigio y excelencia de la universidad da al estudiante una sensación de seguridad profesional, retándolo académicamente para que pueda ser resiliente y tenga éxito en su desempeño universitario



RECOMENDACIONES

La presente investigación está orientada a analizar los diversos factores que influyeron en la experiencia académica de los estudiantes que migraron a Lima durante su transición universitaria. En base al análisis de las intervenciones de los estudiantes se pudo deducir que el estudiante puede establecer acciones propias para responder a su transición universitaria, de carácter académico, social y personal haciendo uso de los apoyos sociales, económicos y académicos con los que cada uno cuenta; pero evidentemente hay estudiantes que carecen de ciertos recursos y estrategias que puedan usar para facilitar su proceso de cambio. Frente a esta realidad, es necesario que intervengan distintos actores como la institución, profesores y amigos de los estudiantes como una red de soporte que permita una experiencia académica positiva para el estudiante.

La institución, a través de sus servicios y soportes, así como de su profesorado debe buscar medios por los cuales pueda ayudar a los estudiantes en su transición y adaptación a su vida universitaria. No solo se trata de desarrollar estrategias de enseñanza en las que se valore las opiniones del estudiante y se promueva su participación, se necesita ofrecer contextos que faciliten la integración de distintos grupos desarrollando el sentimiento de pertenencia.

En las sesiones de introducción a la vida universitaria se debe proporcionar información pertinente sobre la ciudad a la que van a estudiar y su funcionamiento,

así como información sobre la universidad y el tipo de cultura que ofrece. Esto con la finalidad de que los estudiantes universitarios se incorporen a la vida universitaria obteniendo una experiencia positiva; y el resto de la comunidad universitaria reconozca la importancia de la diversidad y la interculturalidad como forma de vida.

El estudiante debe tener un acompañamiento durante el primer año de estudios en dos niveles: en el primero, debe estar acompañado de un asesor estudiante con más experiencia, que curse ciclos superiores. En el segundo nivel, de un asesor que sea profesor y que se desempeñe como tutor del nuevo estudiante. Los estudiantes que son asesores pueden ser elegidos por su facultad para participar del programa, fundamentalmente este estudiante debe tener conocimiento de la realidad y situación en la que se encuentra el estudiante en transición, y contacto directo con los responsables de la facultad, así como disposición para la interacción social.

Se debe de desarrollar un vínculo entre los representantes estudiantiles y el estudiante, promoviendo el fortalecimiento de la identidad cultural, a su vez que se desarrolla en el estudiante un rol comprometido en su formación y educación.

Los profesores de curso deben dar al estudiante explicaciones detalladas sobre los trabajos académicos que se requieran. Por otro lado, generar grupos de trabajo en los que se pueda hablar sobre los problemas que tengan, en los que se pueda hacer preguntas y reflexiones en torno a su aprendizaje, provocando también el aprendizaje no formal fuera del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. (2007). La transición a la vida universitaria: Exito, fracaso, cambio y abandono. *IV encuentro Nacional de Docentes universitarios católicos*. Santa fe: Alfaguia.
- Almeida, L., Soares, A. & Gisande, M. (2011). Ambiente académico y adaptación a la U: un estudio de estudiantes de primer año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 201, 2 (1): 99-121
- Aramburú Eduardo, C. (2015). *Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir en la Beca*. Lima: Pronabec.
- Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú: un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbano. En M. Benavides, *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (págs. 125-146). Lima: GRADE.
- Berganza Conde, Rosa y Ruiz San Román, José Antonio (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. S.A. MCGRAW-HILL. España.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Minnesota: Harvard University Press.
- Cabrera et. al (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. En: RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 171-203
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Serie de estudios breves. Lima: Pronabec.

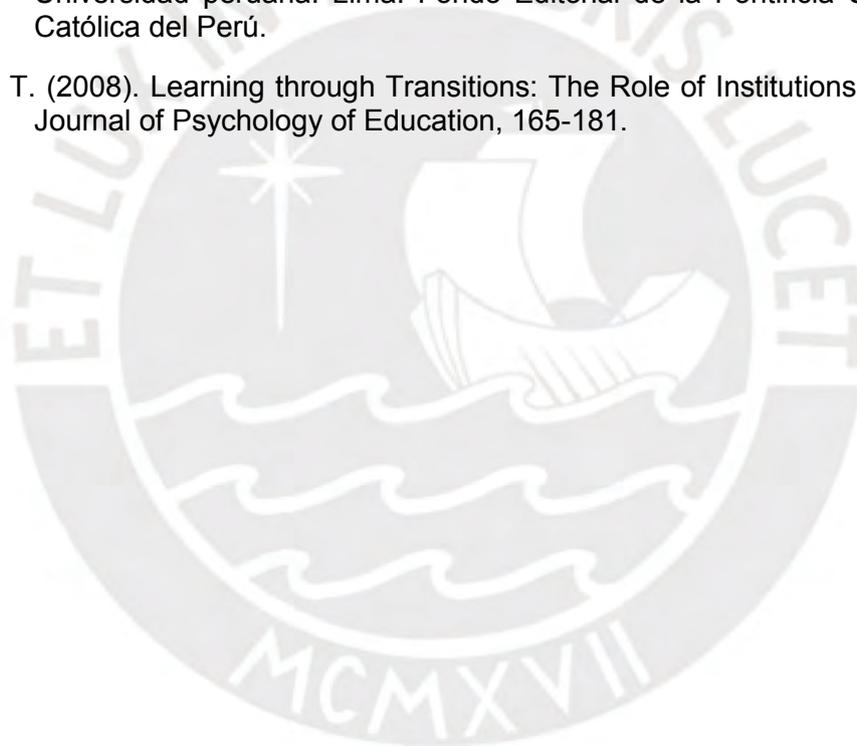
- Cruz, et. al (2013). Modelo de atención a estudiantes becarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior. III-CLABES (págs. 1-9)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Andraca, A. (2006). Programa de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas. *París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*.
- De La Cadena, M. (2004). Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco. Lima: IEP EDICIONES.
- Díaz, S. (2007). El paso del colegio a la universidad, un salto que invita a ser grandes. *Vanguardia Liberal*, 1-10.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Analysis of explicative models of student's retention at the University: A vision from the social inequality. *Estudios Pedagógicos*, 7-27.
- Espinosa, G. (2004). Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima. En M. Benavides, *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación (págs. 69-129)*. Lima: GRADE.
- Figuera, P., & Torrado, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI. (Málaga) (págs. 1-17). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- 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*, 349-369.
- Figuera & Fonseca, M. (2012). *La adaptación y persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona*. España: Universitat de Barcelona.
- Flores, E. (2005). El currículo intercultural. En E. Flores, *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, derecho y etnodesarrollo (págs. 65-84)*. Lima: UNMSM-CILA.
- Gairín et. al (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27-44.
- Gallardo et. al (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 135-151.
- García, M., & Medina, M. (2011). *Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el rendimiento académico de los alumnos que*

ingresaron en el 2004-I procedentes de los diferentes departamentos del Perú. Lima: PUCP.

- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Revista de Educació*n, 79-92.
- Glogowska, et. al (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active learning in higher education*, 63-77.
- Gómez, F. (2014). El Impacto de las Becas Escolares en el Rendimiento Académico de los alumnos de licenciatura de la UANL. *International Journal of Good Conscience*, 1-11.
- González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: UNESCO.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010) Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill
- Johnston, B. (2013). El primer año en un sistema de educación superior generalizada. En B. Johnston, *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición* (págs. 15-31). Madrid: Narcea.
- Lecaros Pain, O. (2015). *Características psicosociales, integración institucional y cambios asociados al tiempo en estudiantes universitarios*. Tesis para obtener el título de Magister en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo Humano en Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Postgrado
- López Gracia, J. (1995). Aspectos metodológicos de la investigación empírica. *Revista española de financiación y contabilidad*, 1038 – 1058.
- Machado, C. (2015). Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna. *Boletín Millares Carlo*, 252-285.
- Mejías, C. (2016). Formación identitaria como eje articulador de permanencia y éxito académico de estudiantes de educación superior. *INTERAÇÕES*, 475-486.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus Groups") Técnica de Investigación cualitativa. Universidad Pedagógica Veracruzana. Obtenido de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>
- Mutch, C. (2005). The Transition from High School to University: An Analysis of Advice for Students, Faculty and Administration. 143-166.
- Oloriz, M. et al (2013). Impacto del programa de becas de la Universidad Nacional de Luján en la disminución del abandono. Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.
- Pain, O. (2015). Características psicosociales, integración intitucional y cambios sociados al tiempo en estudiantes universitarios. Lima: PUCP.

- Pasquier, L. (2003). La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XX. *Bull. Inst. fr. études andines*, 429-471.
- Pérez, I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, ITESO.
- PRONABEC. (2014). Cerrando brechas en Educación Superior. Aspectos metodológicos para optimizar la inversión en el talento y la inclusión social. Lima: MINEDU.
- Pourtois, J. H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Heider .
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios pedagógicos*, 201-219.
- Rodriguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 391-414.
- Roman, A. (2016). Trayendo de vuelta al individuo: Los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de beca 18. Tesis para optar el grado de Magistra en Sociología. Lima: PUCP.
- Saientz, D. (2013). Las experiencias de los estudiantes becados en la provincia de Túcuman. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 141-162.
- Sepúlveda, G. (1996). Interculturalidad y construcción del conocimiento. En J. C. Godenzzi, *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (págs. 93-104). Cusco: Editorial Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 102-114.
- Sousa et. al (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de docencia universitaria*, 403 -422.
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en Educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En J. C. Godenzzi, *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (págs. 105-113). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Stake, R. (2007). *Investigación con el estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tinto, V. (2000). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 5-10.

- Tinto, V. (1987). Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on the Persistence of Low-Income Students. *Opportunity Matters*, 5-21.
- Torrado et. al (2011). Análisis de perfil del estudiante y el proceso de integración académico en la universidad. Implicaciones para la relación pedagógica. En F. Hernández, *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (págs. 125-135). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Velasquez, et al. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Vistraín, A. (2002). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes de Adrián de Garay Sánchez. *Sociológica*, 361-366.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2016). Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zittoun, T. (2008). Learning through Transitions: The Role of Institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 165-181.



ANEXO1: MATRIZ DE COHERENCIA

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Indicador/ ítem de la encuesta
<p>1. Identificar los factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes admitidos por el programa BVM en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima</p> <p>2. Analizar cómo intervienen fluyen dichos factores en la transición académica de los estudiantes señalados</p>	<p>1. Factores que intervienen en el primer año de la experiencia académica de los estudiantes</p>	<p>Motivaciones de los estudiantes de BVM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La familia como estímulo para las percepciones previas sobre su desenvolvimiento en el programa y en su rendimiento académico. - La expectativa de superación personal y la visión de progreso como empuje a tomar la decisión de estudiar en la capital - La construcción de la vocación docente para iniciar su estudios. 	<p>¿Por qué eligieron la Universidad para desarrollar sus estudios?</p> <p>¿Qué los motivó a postular al programa Beca Vocación Maestro?</p>
	<p>2. Factores en la transición académica de los estudiantes</p>	<p>Retos que tuvieron que afrontar los estudiantes de BVM</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lejanía familiar en el aspecto emocional - Las barreras económicas como riesgo a la renuncia del programa - La brecha académica entre el colegio proveniente y la universidad, finalmente - El choque cultural como impedimento de integración al espacio educativo 	<p>¿Cuál es su apreciación sobre su primer año en la universidad?</p> <p>¿Cómo definirían su transición universitaria en cuanto a su experiencia de aprendizaje?</p> <p>En el primer año ¿Cuál fue el momento más complicado de este proceso? ¿Por qué?</p>
		<p>Fortalezas que desarrollaron los estudiantes de BVM</p> <ul style="list-style-type: none"> - El acompañamiento pedagógico entre pares como apoyo mutuo - El refuerzo de la vocación docente durante el primer año - El respaldo de los docentes a los estudiantes en el primer año de estudios - El ingreso a una universidad privada como crecimiento personal y académica - Las interacciones sociales desarrolladas como apoyo socioemocional. 	<p>¿Qué consideras que ha sido importante durante tu desempeño académico en el primer año de estudios?</p> <p>¿Qué elementos consideras que han intervenido o influenciado tu desempeño académico durante el primer año de estudios?</p>

ANEXO2: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS ESTUDIANTES

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE GRUPOS FOCALES DEL ESTUDIO EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DEL PRIMER AÑO ADMITIDOS POR LA MODALIDAD BECA VOCACIÓN MAESTRO

¿Quién es el encargado de este estudio?

El encargado de este estudio es Francis Denegri y Kyra Gerlach, estudiantes de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes vienen realizando este estudio con la asesoría de la Dra. Carmen Díaz Bazo.

¿Cuál es el propósito de este estudio?

Analizar las experiencias académicas de los estudiantes del primer año de una Universidad Privada admitidos por la modalidad Beca Vocación Maestro.

¿Qué me pedirán que haga?

Se le pedirá que participe de un grupo focal en el que brindará información sobre su experiencia académica en el presente año, al haber ingresado por la modalidad de Beca Vocación Maestro. La transición que llevó a cabo para llegar a Lima, experiencias previas y cómo ha llevado a cabo su proceso de adaptación en esta universidad.

¿Hay algún riesgo para mí?

No hay ningún riesgo conocido en participar en este grupo focal, se guardará la confidencialidad de sus datos, para ello, cada participante firmará un Protocolo de Confidencialidad de los datos que ha escuchado en la sesión.

¿Cuáles son los beneficios?

Los resultados a los que llegue esta investigación pueden ser usados por las instituciones como insumo para un plan de acción en beneficio al proceso de adaptación de los estudiantes en el primer año de la universidad.

¿Cuánto tiempo me tomará?

El tiempo que tomará su participación será de una hora y treinta minutos como máximo.

¿A quién puedo contactar si tengo preguntas sobre el estudio?

Puede ponerse en contacto con Francis Denegri Cueva al teléfono 991099042 o al correo electrónico: fdenegri@pucp.pe o con Kyra Gerlach al teléfono 987749594 o al correo electrónico: kyra.gerlach@pucp.pe con cualquier pregunta, queja o preocupación acerca del estudio. También puede comunicarse con estas personas si usted siente que haya sido perjudicado o perjudicada por este estudio, o tiene alguna duda acerca de sus derechos como participante.

¿Se mantendrá mi información privada y confidencial?

Si. Los datos guardados, serán resguardados bajo contraseña para que se mantengan seguros. Sólo las investigadoras aprobadas para este proyecto tendrán acceso a los datos.

En el caso que se haga una publicación o presentación como resultado de esta investigación, no habrá ningún dato que le identifique salvo que sea estrictamente necesario y sea aprobado previamente por usted.

¿Puedo cambiar de opinión si yo ya no quiero participar?

El focus group es voluntario. Usted puede retirarse en cualquier momento. Rechazar la participación o decidir salirse del estudio no afectará su acceso a ningún servicio no le traerá algún perjuicio.

¿Hay algo más que deba saber?

Debes tener 18 años de edad y ser estudiante de educación admitido por la Modalidad Beca Vocación Maestro.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es totalmente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de preguntar sobre el fin del estudio.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionadas a mi experiencia académica, salud física mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación de la que estoy participando. Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que recibiré información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para cualquier comunicación o inquietud puede comunicarse con las investigadoras, Francis Denegri Cueva al teléfono 991099042 o al correo electrónico fdenegri@pucp.pe o con Kyra Gerlach al teléfono 987749594 o al correo electrónico kyra.gerlach@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Francis Denegri Cueva Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha
<u>Kyra Gerlach Schettin</u> Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha

ANEXO 3: PROTOCOLO DE CONFIDENCIALIDAD DE DATOS

PROTOCOLO DE CONFIDENCIALIDAD DE DATOS EN LA PARTICIPACIÓN DEL GRUPO FOCAL PARA EL ESTUDIO EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DEL PRIMER AÑO ADMITIDOS POR LA MODALIDAD BECA VOCACIÓN MAESTRO1

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Francis Denegri Cueva y Kyra Gerlach Schettini, estudiantes de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar las experiencias académicas de los estudiantes del primer año de una Universidad Privada admitidos por la modalidad Beca Vocación Docente, identificando tanto las condiciones personales como del entorno que intervienen en dicha experiencia. Consideramos que mediante el estudio se pueden analizar las experiencias académicas de los estudiantes para así asegurar la permanencia y la culminación de la carrera. Los resultados a los que llegue esta investigación pueden ser usados por las instituciones como insumo para un plan de acción en beneficio al proceso de adaptación de los estudiantes en el primer año de la universidad.

Si usted accede a ser parte de este estudio, se le pedirá guardar total confidencialidad de la información escuchada durante su participación en el grupo focal. Asimismo, la información sobre los participantes a la que tendrá acceso es de uso exclusivo para la investigación. Es por ello que usted no podrá divulgar, grabar o escribir información alguna sobre lo que ha escuchado en este procedimiento.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la investigación, puede ponerse en contacto con Francis Denegri Cueva al teléfono 991099042 o al correo electrónico: fdenegri@pucp.pe o con Kyra Gerlach al teléfono 987749594 o al correo electrónico: kyra.gerlach@pucp.pe.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ declaro guardar confidencialidad absoluta sobre la información escuchada durante mi participación en el grupo focal y lo detallado anteriormente en el Protocolo de confidencialidad.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Francis Denegri Cueva Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha
Kyra Gerlach Schettin Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

ANEXO 4: GUÍA DE FOCUS GROUP

CÓDIGO:

Objetivos

Objetivo de Investigación: Analizar las experiencias académicas de los estudiantes, migrantes, del primer año de una Universidad Privada admitidos por la modalidad Beca Vocación Maestro.

Objetivo del Grupo Focal: Recoger información sobre las condiciones que intervienen en el proceso de aprendizaje, en la etapa de adaptación universitaria de los estudiantes migrantes que ingresaron mediante la BVM.

I. Datos generales

Fecha :
 Hora :
 Moderadora : Francis Denegri Cueva
 Observadora : Kyra Gerlach Schetinni

II. Participantes

	Estudiantes	Especialidad	Ciclo	Edad	Procedencia	¿Vive solo?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
7						
8						
9						
10						

III. Preguntas

De apertura	¿Por qué eligieron la Universidad para desarrollar sus estudios?
De introducción	¿Qué los motivó a postular al programa Beca Vocación Maestro?
Clave:	¿Cuál es su apreciación sobre su primer año en la universidad?
	¿Cómo definirían su transición universitaria en cuanto a su experiencia de aprendizaje?
	¿Qué consideras que ha sido importante durante tu desempeño académico en el primer año de estudios?
De término	En el primer año ¿Cuál fue el momento más complicado de este proceso? ¿Por qué?
De cierre	¿Qué elementos consideras que han intervenido o influenciado tu desempeño académico durante el primer año de estudios?

OBSERVACIONES:

ANEXO5: INFORMACIÓN DETALLADA SOBRE PARTICIPANTES EN EL GRUPO FOCAL

Sexo	Edad	Proveniencia
Masculino	21 años	Huancayo
Masculino	18 años	Andahuaylas
Femenino	18 años	Ayacucho
Femenino	22 años	Huánuco
Femenino	18 años	Ayacucho
Femenino	19 años	Cerro de Pasco
Femenino	19 años	San Martin
Femenino	18 años	Chiclayo
Femenino	18 años	Cañete
Femenino	18 años	Huánuco
Femenino	18 años	Lambayeque
Masculino	18 años	Tacna
Masculino	20 años	Tacna
Femenino	19 años	Huancavelica
Femenino	19 años	Trujillo
Femenino	19 años	Cerro de Pasco
Femenino	18 años	Ayacucho
Femenino	20 años	Satipo
Femenino	19 años	Arequipa
Femenino	21 años	Huancayo
Masculino	18 años	Andahuaylas
Femenino	18 años	Huancavelica
Femenino	18 años	Moquegua
Femenino	18 años	Puno
Masculino	20 años	Ancash
Femenino	20 años	Pucallpa
Masculino	21 años	Huancayo
Femenino	18 años	San Martin
Femenino	21 años	Tacna
Masculino	-	Satipo

ANEXO6: PROTOCOLO DE CONFIDENCIALIDAD PARA EL TRANSCRIPTOR DE LOS GRUPOS FOCALES

PROTOCOLO DE CONFIDENCIALIDAD DE DATOS EN LAS TRANSCRIPCIONES DEL ESTUDIO EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DEL PRIMER AÑO ADMITIDOS POR LA MODALIDAD BECA VOCACIÓN MAESTRO¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Francis Denegri Cueva y Kyra Gerlach Schettini, estudiantes de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar las experiencias académicas de los estudiantes del primer año de una Universidad Privada admitidos por la modalidad Beca Vocación Docente, identificando tanto las condiciones personales como del entorno que intervienen en dicha experiencia. Consideramos que mediante el estudio se pueden analizar las experiencias académicas de los estudiantes para así asegurar la permanencia y la culminación de la carrera. Los resultados a los que llegue esta investigación pueden ser usados por las instituciones como insumo para un plan de acción en beneficio al proceso de adaptación de los estudiantes en el primer año de la universidad.

Usted está accediendo a participar en este estudio con el rol de transcriptor o transcritora, cumpliendo con la finalidad de transcribir objetivamente un audio a un texto escrito. Una vez terminada su participación deberá destruir las transcripciones realizadas y no dejar rastro alguno en ningún dispositivo electrónico.

La información que se recoja será estrictamente confidencial y usted no podrá hacer uso alguno de esta. Los datos recabados son únicamente insumo para la realización de esta investigación.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ declaro guardar confidencialidad absoluta sobre la información escuchada durante mi participación en el grupo focal y lo detallado anteriormente en el Protocolo de confidencialidad.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Francis Denegri Cueva Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha
<u>Kyra Gerlach Schettin</u> Nombre del Investigador responsable	 Firma	Fecha

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

**ANEXO7: LISTA DE CÓDIGOS DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN
MEDIANTE EL PROGRAMA ATLASTI**

Lista códigos citas

Código-filtro: Todos

UH: ExperienciaacademicaBVM_copia

File: [C:\Users\KSM\Desktop\Experiencia academica BVM_copia de todo.
hpr7] Edited by: Super

Date/Time: 2018-01-24 09:33:26

Código: {0-0}

Código: Acompañamiento de pares {12-0}

P 1: FG1.pdf

(3:1025-3:1194), (10:531-10:819), (13:769-13:1170), (13:1970-14:190), (17:1361-
17:1723), (18:1221-18:1663), (18:1668-18:1920), (25:2064-25:2153)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(12:1373-12:1450)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(4:1084-4:1313), (5:2878-5:3238), (6:150-6:535)

Código: acompañamiento pedagógico {10-0}

P 1: FG1.pdf

(13:769-13:1170), (13:1970-14:190), (14:444-14:563), (15:583-15:1157), (24:1525-
25:182)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(12:1373-12:1579)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(13:2150-14:8), (14:407-14:995)

P 5: FG5.pdf

(13:480-13:516), (13:523-13:535)

Código: acompañamiento profesional {19-0}

P 1: FG1.pdf

(12:2161-12:2376), (13:1970-14:190), (18:1221-18:1663), (28:829-28:1113)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(10:1723-10:1893), (10:1901-10:2099), (11:762-11:1010), (12:1053-12:1219),
(12:1320-12:1365), (13:5-13:182)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(11:346-11:703), (21:1299-21:1411), (21:1677-21:1748), (21:1764-21:1829), (22:5-
22:35), (22:43-22:66), (22:130-22:266), (23:5-23:151), (24:284-24:577)

Código: acompañamiento psicológico {7-0}

P 1: FG1.pdf

(11:1076-11:1232), (25:1208-25:1671)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(13:523-13:826), (13:916-13:952), (13:1015-13:1157)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(10:154-10:1192)

P 5: FG5.pdf

(11:905-11:922)

Código: Apoyo psicopedagógico PUCP {4-0}

P 1: FG1.pdf

(11:1076-11:1232), (25:1208-25:1671)

P 5: FG5.pdf

(12:1307-12:1622), (12:1658-12:2092)

Código: Ausencia de apoyo familiar {11-0}

P 1: FG1.pdf

(5:785-5:1126), (6:922-6:1169), (10:369-10:445), (11:801-11:868), (25:2158-26:515),
(30:304-30:848)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(4:780-4:1108), (11:1379-11:1790)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:752-16:1046)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:502-3:760), (3:2526-3:2874)

Código: Ausencia de vocación {18-0}

P 1: FG1.pdf

(4:1556-4:1864), (5:442-5:777), (7:194-7:372), (7:387-7:469), (7:604-7:851), (8:1514-8:1730), (9:18-9:48), (9:236-9:321)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(4:198-4:343), (4:231-4:591), (4:782-4:1108), (4:1986-4:2362), (12:318-12:554)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:1534-7:1691), (8:78-8:907)

P 5: FG5.pdf

(7:1252-7:1311), (7:1467-7:1746), (7:2465-7:2672)

Código: Autoconvencimiento de la carrera {14-0}

P 1: FG1.pdf

(2:1017-2:1388), (7:491-7:550), (7:1259-7:1815), (26:988-26:1319), (30:1104-30:1487)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1831-3:82), (4:231-4:591), (4:1296-4:1611), (4:1986-4:2362), (12:318-12:554)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:135-2:329), (2:364-2:910), (2:3066-2:3207)

P 5: FG5.pdf

(7:159-7:294)

Código: barrera económica {6-0}

P 5: FG5.pdf

(17:719-17:911), (17:1476-17:1514), (17:1630-17:1827), (17:2119-17:2399), (17:2503-17:2631), (18:16-18:261)

Código: bueno, mi mamá es docente, ell.. {1-0}

P 5: FG5.pdf

(6:970-6:1342)

Código: Calidad de la enseñanza {6-0}**P 1: FG1.pdf**

(1:1594-1:1813), (2:1556-2:1645), (20:606-20:986), (20:668-20:987)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(6:1659-6:1684), (24:2267-24:2835)

Código: Cambio de estructura {2-0}**P 4: FG4 transcripción.pdf**

(4:137-4:497)

P 5: FG5.pdf

(19:862-19:965)

Código: Cambio de habitus {9-0}**P 1: FG1.pdf**

(9:103-9:204), (9:1350-9:1550), (11:1504-11:1942), (12:1776-12:2157)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:362-3:801)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(19:821-19:1253)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:1061-3:1410), (4:137-4:497), (4:553-4:665)

Código: choque cultural {25-0}**P 1: FG1.pdf**

(11:556-11:798), (11:1504-11:1942), (12:1776-12:2157), (19:514-19:719), (20:668-20:987), (28:1282-28:1733)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(7:938-7:1159), (7:1293-7:1386), (7:1293-7:1538), (8:285-8:1819), (8:1827-8:2360), (8:2414-8:2663), (8:2671-8:2928), (8:2938-8:3239), (9:5-9:324), (9:450-9:667), (9:697-9:909), (9:976-9:1035), (9:1610-9:2414)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:1823-10:1933), (19:821-19:1253)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(7:2027-7:2182), (9:688-9:892)

P 5: FG5.pdf

(15:594-15:1020), (16:977-16:1162)

Código: círculos de estudio {11-0}

P 1: FG1.pdf

(15:583-15:1157), (16:199-16:510), (16:523-16:737), (17:1361-17:1723), (18:946-18:1160), (18:1221-18:1663), (25:2064-25:2153), (28:1741-28:2231)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:1480-10:1730), (10:1937-10:2293), (24:284-24:577)

Código: colaboración de materiales {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(18:1984-18:2257)

Código: Compromiso familiar {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(19:347-19:609)

Código: Compromiso por el desarrollo del Perú {4-0}

P 1: FG1.pdf

(6:170-6:555)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:1609-3:1753)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(17:2227-17:2659), (24:2267-24:2835)

Código: condiciones culturales {9-0}

P 1: FG1.pdf

(32:1762-33:107)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(7:936-7:1158), (7:1388-7:1538), (8:502-8:1010), (9:5-9:306), (9:737-9:834), (9:841-9:908), (9:1120-9:1465),(9:1514-9:1602)

Código: conflictos personales {1-0}

P 1: FG1.pdf

(17:881-17:1089)

Código: Construcción de la vocacion en el proceso {10-0}

P 1: FG1.pdf

(4:309-4:501)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(4:1986-4:2362)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(24:1926-24:2063), (24:3002-25:115)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:135-2:329), (2:364-2:910), (2:1982-2:2028)

P 5: FG5.pdf

(6:681-6:836), (6:1467-6:1798), (8:313-8:696)

Código: crecimiento personal {1-0}

P 5: FG5.pdf

(9:94-9:221)

Código: cuestionamiento de capacidades de becados {1-0}

P 1: FG1.pdf

(20:273-20:522)

Código: cursos académicos de la carrera {2-0}

P 5: FG5.pdf

(4:40-4:66), (4:314-4:381)

Código: Desarrollo de vínculo emocional {28-0}

P 1: FG1.pdf

(8:1733-8:2183), (10:822-10:931), (10:1044-10:1174), (12:529-12:937), (14:970-14:1435), (17:1115-17:1346), (18:1668-18:1920), (24:912-24:1460), (25:323-25:741), (25:748-25:1205), (30:1104-30:1487), (30:1943-31:532)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(5:1262-5:1455), (5:2171-5:2904), (6:430-6:1235), (10:2198-11:62), (11:762-1:1010)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:528-10:957), (10:966-10:1289), (11:966-11:1512), (11:1778-11:1812), (15:1830-15:2083), (16:5-16:119),(16:271-16:483), (21:1060-21:1082), (21:1381-21:1411)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(5:3501-5:3696)

P 5: FG5.pdf

(10:842-10:1318)

Código: Deseo de no continuar {14-0}

P 1: FG1.pdf

(9:1350-9:1550), (10:945-10:1041), (23:1664-24:535), (24:606-24:856), (25:184-25:319), (25:323-25:741),(26:988-26:1319), (30:304-30:848)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(12:603-12:736)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(15:1629-15:1805), (16:752-16:1046), (17:669-17:1171), (19:821-19:1253),(19:1260-19:1322)

Código: desventaja académica {4-0}

P 1: FG1.pdf

(20:2104-21:256), (21:364-21:1391), (25:1919-25:2056)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(12:1509-12:1704)

Código: diferencia con Beca 18 {1-0}

P 1: FG1.pdf

(28:2274-29:400)

Código: diferencias entre los horarios de los cursos {1-0}

P 1: FG1.pdf

(21:1429-21:2376)

Código: Dificultad con contenidos académicos {24-0}**P 1: FG1.pdf**

(3:1672-3:1842), (10:34-10:168), (16:199-16:510), (17:881-17:1089), (19:514-19:719), (20:992-20:1380), (23:1664-24:535)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(7:1546-7:1840), (8:5-8:284)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(13:227-13:381), (13:1941-13:2147), (24:5-24:238), (24:586-24:852)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:3210-2:3330), (2:3332-2:3458), (5:37-5:235), (5:3501-5:3696), (10:1357-10:1731)

P 5: FG5.pdf

(9:1137-9:1320), (11:2034-11:2205), (14:767-14:979), (14:1074-14:1124), (18:1475-18:1630), (19:98-19:599)

Código: Dificultad con habilidades académicas {31-0}**P 1: FG1.pdf**

(13:9-13:33), (13:248-13:502), (13:1173-13:1460), (13:1612-13:1844), (15:1481-15:1605), (16:199-16:510), (17:599-17:877), (17:1734-18:193), (18:486-18:904), (19:993-19:1220), (19:1391-20:270), (20:1448-20:2070), (23:335-23:1354), (23:1664-24:535), (24:606-24:856), (24:912-24:1460), (25:184-25:319), (25:1919-25:2056)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(8:2414-8:2663)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(12:1390-12:1472), (12:1509-12:1704), (12:1707-12:1968), (13:1408-13:1528)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:3210-2:3330), (2:3332-2:3458), (5:37-5:235), (10:1357-10:1731)

P 5: FG5.pdf

(9:1137-9:1320), (15:1206-15:1502), (18:1695-18:1901), (19:98-19:599)

Código: dificultad con las nuevas tecnologías {1-0}**P 4: FG4 transcripción.pdf**

(5:663-5:1089)

Código: discriminación cultural {2-0}**P 5: FG5.pdf**

(15:594-15:1020), (16:977-16:1162)

Código: disposición de los gestores {3-0}**P 3: FG3 - transcripción.pdf**

(22:619-22:916), (22:947-22:1122), (22:1342-22:1576)

Código: Elección de la familia en la elección de la carrera {11-0}**P 1: FG1.pdf**

(5:785-5:1126), (8:1153-8:1445), (8:1733-8:2183), (9:327-9:625)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:1874-3:2473)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:759-7:900)

P 5: FG5.pdf

(3:1381-3:1419), (4:707-4:725), (5:2193-6:15), (6:269-6:553), (6:970-6:1342)

Código: Estereotipo de la carrera de Educación {8-0}**P 1: FG1.pdf**

(6:1716-7:38), (7:604-7:851), (8:58-8:561)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:2150-3:2394)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(8:1007-8:1375), (8:1440-8:1893), (24:2838-24:3000)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(1:1761-1:1796)

Código: Estrategias de enseñanza del profesor {27-0}

P 1: FG1.pdf

(13:517-13:751), (17:1734-18:193), (18:294-18:483), (18:486-18:904), (19:90-19:239), (19:1264-19:1388), (20:273-20:522), (20:992-20:1380), (20:1448-20:2071), (22:5-22:685), (23:335-23:1354), (23:1552-23:1656), (23:1664-24:535), (26:988-26:1319), (26:1719-27:525), (28:1741-28:2231)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(5:566-5:923), (5:1592-5:1889), (7:1847-7:2266)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(9:1432-9:1892), (14:11-14:173), (14:407-14:995), (14:1764-14:2093)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(4:1385-4:1546), (4:1626-4:1811)

P 5: FG5.pdf

(14:767-14:979), (19:1349-19:1708)

Código: estrategias de estudio {2-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:1412-3:1569)

P 5: FG5.pdf

(9:451-9:617)

Código: estudiar en la capital {1-0}

P 5: FG5.pdf

(6:2075-6:2102)

Código: exigencia académica como reto {10-0}

P 1: FG1.pdf

(4:648-4:921), (10:177-10:256), (22:1371-22:1721), (24:912-24:1460), (25:1674-25:1878)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(13:1034-13:1228), (16:1248-16:1467), (24:2267-24:2835)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:2866-2:3063), (5:37-5:235)

Código: exigencia de la carrera {5-0}

P 1: FG1.pdf

(25:2158-26:515)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:612-7:644), (13:1034-13:1228), (14:328-14:388)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:3210-2:3330)

Código: Expectativa de superación personal {11-0}**P 1: FG1.pdf**

(6:170-6:555), (6:1335-6:1643), (25:748-25:1205)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1725-2:1829)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:340-7:603), (8:2123-8:2147), (9:5-9:1020), (16:1248-16:1467), (17:171-17:256), (17:2227-17:2659)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:502-3:760)

Código: Experiencia educación superior previa {9-0}**P 1: FG1.pdf**

(2:142-2:280), (2:924-2:1013), (7:667-7:1013), (7:1027-7:1250), (8:1514-8:1730)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:1842-7:2087), (13:1259-13:1406)

P 5: FG5.pdf

(5:20-5:69), (5:608-5:678)

Código: experiencia previa en la carrera {1-0}**P 1: FG1.pdf**

(7:1259-7:1815)

Código: experiencia traumática {1-0}**P 1: FG1.pdf**

(5:1341-5:1416)

Código: facilidades que brinda la Institución {14-0}

P 1: FG1.pdf

(3:1921-4:297), (25:1208-25:1671)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(10:925-10:937), (10:943-10:974), (10:982-10:1153), (10:1185-10:1317), (10:1344-10:1586)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(6:1823-6:1840), (6:1847-6:1872), (6:1880-6:1901), (9:2828-9:3156), (22:605-22:611), (23:735-23:758), (23:766-23:820)

Código: falta de acompañamiento pedagógico {1-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(4:667-4:746)

Código: falta de apoyo de acompañamiento pedagógico {2-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:2874-3:3128), (4:137-4:497)

Código: falta de apoyo de la Universidad {1-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:2874-3:3128)

Código: falta de apoyo PRONABEC {7-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(6:1483-6:2212), (7:110-7:462), (7:2217-7:2731), (8:1-8:507)

P 5: FG5.pdf

(17:914-17:1209), (17:1630-17:1827), (18:400-18:534)

Código: falta de comprensión {1-0}

P 5: FG5.pdf

(16:1515-16:1800)

Código: falta de saberes previos {6-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(4:1626-4:1811), (4:2485-5:34)

P 5: FG5.pdf

(15:2249-15:2654), (18:1256-18:1473), (18:1695-18:1901), (19:760-19:857)

Código: frustración {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(12:1707-12:1968)

Código: hemos tenido un curso {0-0}~

Comment:

Querer dejar la beca

Código: impacto de la independencia {2-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(9:382-9:665), (9:2120-9:2501)

Código: Impacto del ciclo propedéutico {8-0}

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(9:2710-10:174)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:1937-10:2140), (18:1375-18:1571)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(4:2022-4:2302), (5:237-5:593), (5:1091-5:1330), (6:76-6:150), (10:2361-10:2688)

Código: inclinación hacia educación {1-0}

P 5: FG5.pdf

(7:987-7:1153)

Código: inestabilidad {1-0}

P 1: FG1.pdf

(32:307-32:1330)

Código: influencia de factores personales en el rendimiento académico {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(14:2282-14:2463)

Código: influencia de otros en elección de carrera {1-0}

P 5: FG5.pdf

(6:2331-6:2463)

Código: Información previa antes de postular {5-0}

P 1: FG1.pdf

(4:1969-5:233)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1167-2:1238), (3:362-3:667)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(6:1410-6:1505), (9:5-9:1020)

Código: informe de los avances de los estudiantes {2-0}

P 1: FG1.pdf

(22:860-22:1324), (22:1371-22:1721)

Código: interacción social {2-0}

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:2037-2:2246)

P 5: FG5.pdf

(9:391-9:448)

Código: Lejanía familiar {20-0}

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1591-2:1722), (13:1015-13:1157)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(11:766-11:964), (11:966-11:1147), (15:1830-15:2083)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:1604-2:1956), (2:3460-2:3713), (3:138-3:497), (3:1061-3:1410), (3:1572-3:1917), (3:2377-3:2500), (3:2526-3:2874), (8:2015-8:2764), (10:1357-10:1731), (10:1867-10:1893)

P 5: FG5.pdf

(9:2465-9:2493), (11:1738-11:1840), (14:1679-14:1707), (14:1711-14:1847),
(16:1265-16:1468)

Código: limitaciones económicas {32-0}

P 1: FG1.pdf

(7:40-7:372), (8:1057-8:1145), (27:991-27:1416), (27:1466-27:1745), (27:1776-
28:257), (28:299-28:652),(28:656-28:832), (28:1134-28:1268), (28:2274-29:400),
(29:1072-29:1540), (30:304-30:848), (30:1943-31:532),(31:544-31:1227), (31:1234-
31:2031), (31:2039-32:299), (32:307-32:1330)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(4:346-4:684), (4:782-4:1108), (4:782-4:1109), (4:1662-4:2070), (11:366-11:759),
(11:1329-11:1791),(11:1877-11:1928), (11:1957-11:2093)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(8:78-8:907), (17:1276-17:2095), (19:1330-19:1570), (19:1573-19:1750)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(6:1483-6:2212), (7:1142-7:1744), (8:1-8:507), (8:939-8:1315)

Código: Madre de familia {3-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(11:1857-11:2147), (12:374-12:550), (12:579-12:759)

Código: Maestros intervienen emocionalmente {1-0}

P 1: FG1.pdf

(20:273-20:664)

Código: mejorar calidad de familia {4-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(17:171-17:256), (17:265-17:667), (17:1276-17:2095), (17:2227-17:2659)

Código: Meta {5-0}

P 1: FG1.pdf

(9:1554-9:1782), (25:748-25:1205)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1591-2:1722), (6:430-6:599)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:145-16:239)

Código: Miedo a no recibir apoyo {1-0}

P 1: FG1.pdf

(9:497-9:624)

Código: Motivación {45-0}

P 1: FG1.pdf

(2:462-2:808), (3:547-3:910), (3:1025-3:1194), (4:163-4:501), (4:648-4:921), (6:170-6:555), (7:1259-7:1880), (8:58-8:227), (8:1153-8:1445), (8:1733-8:2183), (9:1554-9:1782), (12:532-12:802), (15:454-15:574), (17:1115-17:1346), (26:988-26:1711), (28:829-28:1113), (28:1741-28:2231), (30:1943-31:532)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:842-2:971), (2:1591-2:1922), (3:2398-3:2474), (4:198-4:593), (5:259-5:921), (5:1590-5:1806), (5:1592-5:1806), (6:1238-6:1547), (8:168-8:284), (11:1636-11:1791), (11:2472-11:2602), (11:2472-11:2603), (12:82-12:271), (12:603-12:733)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(7:340-7:603), (9:1029-9:1319), (10:528-10:957), (10:1937-10:2293), (11:966-11:1512), (14:407-14:995), (16:145-16:239), (16:1248-16:1467), (17:265-17:667), (17:669-17:1171), (17:1276-17:2095), (19:347-19:609)

P 5: FG5.pdf

(13:909-13:984)

Código: motivo de elección de la Universidad {1-0}

P 5: FG5.pdf

(3:799-3:922)

Código: No ingreso a la beca anterior {6-0}

P 1: FG1.pdf

(3:547-3:705), (4:934-4:1324), (4:1556-4:1864), (5:1825-6:168), (6:1335-6:1543), (8:575-8:937)

Código: Nuevas tecnologías para el aprendizaje {1-0}

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(9:2710-10:54)

Código: Oportunidad acceso {12-0}**P 1: FG1.pdf**

(2:283-2:307), (2:402-2:532), (2:1435-2:1563), (2:1804-2:1888), (3:813-3:911), (3:1489-3:1612), (3:1614-3:1710), (6:1335-6:1644), (33:656-33:973)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(4:474-4:684)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(9:5-9:1020)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(1:2160-1:2259)

Código: Organización {15-0}**P 1: FG1.pdf**

(27:991-27:1416), (27:1776-28:257), (28:299-28:652), (28:656-28:832), (28:1282-28:1733), (30:1104-30:1487), (30:1943-31:532), (31:544-31:1227), (31:1234-31:2031)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(11:1857-11:2147), (12:374-12:550), (13:1880-13:1938), (15:1002-15:1239), (15:1830-15:2083), (22:1179-22:1338)

Código: P4: Sí, me gustó, porque al pr.. {1-0}**P 4: FG4 transcripción.pdf**

(2:364-2:910)

Código: percepción del estudiante {1-0}**P 3: FG3 - transcripción.pdf**

(14:1764-14:2093)

Código: Percepción de la inclusión en la universidad {1-0}**P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf**

(3:114-3:322)

Código: personal capacitado para PRONABEC {1-0}**P 5: FG5.pdf**

(18:540-18:967)

Código: Posicionamiento de la FAE dentro del campus {1-0}**P 3: FG3 - transcripción.pdf**

(9:2007-9:2478)

Código: Presión por agentes de la BVM para seguir los estudios {1-0}**P 1: FG1.pdf**

(9:696-9:852)

Código: Prestigio Institucional {23-0}**P 1: FG1.pdf**

(1:1594-1:1813), (2:1435-2:1645), (2:1836-2:1888), (3:957-3:1007), (3:1410-3:1611),
(3:1921-4:297), (4:617-4:921)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:532-2:584), (2:1167-2:1238), (2:1375-2:1572), (3:531-3:803)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(6:1305-6:1402), (6:1659-6:1684), (7:340-7:603), (7:1176-7:1270), (7:1842-7:2087),
(8:78-8:907), (13:1034-13:1228)

P 5: FG5.pdf

(3:1098-3:1207), (3:1289-3:1313), (4:402-4:463), (4:742-4:866), (5:352-5:468)

Código: presupuesto insuficiente {7-0}**P 4: FG4 transcripción.pdf**

(6:1595-6:1691), (7:478-7:729), (7:968-7:1124), (7:2027-7:2182), (8:511-8:764)

P 5: FG5.pdf

(17:2119-17:2399), (18:16-18:261)

Código: Programación extraordinaria visitas IE {1-0}**P 1: FG1.pdf**

(13:100-13:235)

Código: PRONABEC {3-0}**P 3: FG3 - transcripción.pdf**

(22:1179-22:1338), (23:5-23:151), (23:278-23:405)

Código: Refuerzo de la vocación docente {4-0}**P 1: FG1.pdf**

(9:1993-10:169)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(5:259-5:1059)

P 5: FG5.pdf

(8:958-8:1118), (8:1745-8:2069)

Código: Regiones provenientes {28-0}**P 1: FG1.pdf**

(1:1507-1:1583), (2:46-2:58), (2:346-2:399), (2:816-2:870), (2:1692-2:1758), (4:1446-4:1607)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(2:172-2:179), (2:443-2:453), (3:5-3:12), (3:191-3:197), (3:504-3:511), (4:89-4:102), (4:279-4:288), (4:491-4:498), (5:24-5:29), (5:431-5:440), (6:24-6:28)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(1:652-1:682), (1:810-1:833), (1:1173-1:1187)

P 5: FG5.pdf

(1:1453-1:1495), (1:1751-1:1780), (2:8-2:15), (2:227-2:255), (2:523-2:544), (2:799-2:812), (3:14-3:21), (3:213-3:276)

Código: relación con profesores {3-0}**P 3: FG3 - transcripción.pdf**

(9:1432-9:1892), (9:2007-9:2478)

P 5: FG5.pdf

(19:98-19:599)

Código: Respaldo de los docentes durante primeros ciclos {12-0}**P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf**

(5:1403-5:1519), (5:1592-5:1805), (5:1970-5:2010), (6:1698-6:1751), (6:1754-6:1788), (6:1795-6:2083), (6:2087-6:2235), (7:1-7:119), (7:296-7:534)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(14:407-14:995)

P 5: FG5.pdf

(13:834-13:877), (16:84-16:335)

Código: Rol de la educación en el Perú {2-0}**P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf**

(3:1609-3:1945)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(9:2007-9:2478)

Código: rol del docente {1-0}**P 5: FG5.pdf**

(14:196-14:612)

Código: Seguimiento desde la FAE {15-0}**P 1: FG1.pdf**

(14:444-14:563), (27:1466-27:1745), (28:829-28:1113)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(10:1723-10:1893), (10:1901-10:2099), (11:366-11:1011)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(11:346-11:703), (21:1217-21:1221), (21:1228-21:1232), (21:1268-21:1291),
(21:1299-21:1411), (21:1418-21:1451), (21:1486-21:1669), (21:1677-21:1748),
(22:1584-22:1647)

Código: Sentido de integración {20-0}**P 1: FG1.pdf**

(1:1440-1:1505), (10:1135-10:1396), (11:1252-11:1370), (12:5-12:390), (12:844-12:938), (14:1446-14:1729), (18:1221-18:1663)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(7:938-7:1159), (9:5-9:324), (9:1120-9:1603), (13:5-13:181)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:966-10:1289), (16:752-16:1046), (18:95-18:612), (18:1013-18:1371), (18:1984-18:2257), (18:2264-18:2772), (23:1010-23:1276)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:2037-2:2246), (4:961-4:1081)

Código: separación amical {1-0}

P 5: FG5.pdf

(12:605-12:659)

Código: Sistema de delegados {1-0}

P 1: FG1.pdf

(18:486-18:904)

Código: socialización positiva entre becados y no becados {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(18:95-18:612)

Código: soporte {1-0}

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:5-16:119)

Código: soporte de amigos {45-0}

P 1: FG1.pdf

(3:1197-3:1290), (5:1153-5:1303), (9:1786-9:1989), (10:531-10:819), (10:1044-10:1174), (11:33-11:142), (12:5-12:162), (12:1344-12:1755), (14:970-14:1435), (15:454-15:574), (15:583-15:1157), (15:1481-15:1605), (16:523-16:737), (17:1115-17:1346), (18:946-18:1160), (24:606-24:856), (24:912-24:1460), (25:748-25:1205)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(5:1158-5:1390), (6:430-6:1235), (10:2198-11:62)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:966-10:1289), (10:1480-10:1730), (10:1937-10:2293), (11:766-11:964), (11:966-11:1512), (11:1857-11:2147), (13:227-13:381), (16:271-16:483), (18:1984-18:2257), (21:831-21:1051), (23:1010-23:1276), (24:284-24:577)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:2037-2:2246), (5:1766-5:2828), (5:2878-5:3238), (5:3240-5:3499), (6:150-6:535)

P 5: FG5.pdf

(9:619-9:698), (10:374-10:574), (10:842-10:1318), (10:1475-10:1590), (10:1659-10:2185), (11:1112-11:1215), (12:661-12:888)

Código: soporte económico familiar {5-0}**P 4: FG4 transcripción.pdf**

(6:1129-6:1234), (6:2451-6:2766), (7:731-7:832), (7:968-7:1124), (8:1-8:507)

Código: Soporte familiar {27-0}**P 1: FG1.pdf**

(3:413-3:544), (7:491-7:550), (9:1554-9:1782), (11:1400-11:1493), (12:5-12:270), (24:606-24:856), (25:323-25:741), (26:988-26:1711), (27:1776-28:257), (29:581-29:896), (29:1072-29:1540)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:1874-3:2473), (12:82-12:270), (12:603-12:736)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:1054-16:1138), (17:669-17:1171), (20:1430-20:1486), (20:1591-20:1713), (20:1774-20:1791), (20:1798-20:1877), (21:147-21:512), (21:603-21:749)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:1604-2:1956)

P 5: FG5.pdf

(11:1112-11:1215), (11:1677-11:1735), (14:2128-14:2219), (15:31-15:324)

Código: superación personal {5-0}**P 1: FG1.pdf**

(2:402-2:648), (3:547-3:910)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(8:2822-8:2912)

P 5: FG5.pdf

(9:1615-9:1847), (14:1987-14:2004)

Código: talleres de integración {9-0}**P 1: FG1.pdf**

(32:1762-33:107), (33:115-33:572)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(12:1053-12:1219)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(9:2828-9:3156), (10:192-10:381), (23:1010-23:1276)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(5:1091-5:1330), (10:154-10:1192)

P 5: FG5.pdf

(11:610-11:877)

Código: talleres organización {4-0}**P 1: FG1.pdf**

(13:1970-14:190)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(5:1091-5:1330), (9:2120-9:2501), (9:2952-10:145)

Código: transición negativa {3-0}**P 1: FG1.pdf**

(5:711-5:1126), (26:1719-27:525)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(19:821-19:1253)

Código: transición positiva {4-0}**P 1: FG1.pdf**

(25:1674-25:1878)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(2:1414-2:1451), (2:3692-3:108), (3:1412-3:1569)

Código: Transición positiva {11-0}**P 1: FG1.pdf**

(13:1890-13:1938)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(3:258-3:322), (7:567-7:662), (14:144-14:171), (14:359-14:461)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(10:192-10:381), (15:1262-15:1448), (15:1629-15:1805), (15:2091-16:25), (16:145-16:239), (18:2264-18:2772)

Código: valoración cultural {14-0}

P 1: FG1.pdf

(2:1435-2:1535), (11:1946-11:2146), (33:115-33:572)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(9:1512-9:1602), (9:1610-9:2416)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(9:2007-9:2478), (9:2480-9:2781), (18:1013-18:1371), (18:2264-18:2772), (20:265-20:354), (20:464-20:672), (23:1508-23:1721), (23:1740-23:2057)

P 5: FG5.pdf

(15:594-15:1020)

Código: Valoración de la Universidad Privada en Lima {6-0}

P 1: FG1.pdf

(2:109-2:307), (3:1921-4:297), (6:170-6:303), (7:667-7:1013)

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:990-2:1019)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(8:78-8:907)

Código: Visión de progreso {5-0}

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1327-2:1373), (5:923-5:1059), (11:2499-11:2603)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:1749-16:2088)

P 4: FG4 transcripción.pdf

(3:502-3:760)

Código: Vocación {4-0}

P 2: 2FOCUS-transcripción.pdf

(2:1461-2:1571), (2:1831-3:83)

P 3: FG3 - transcripción.pdf

(16:1749-16:2088), (17:2227-17:2659)



ANEXO8: MAPA DE CONCEPTOS OBTENIDOS DEL ATLAS TI

