

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



¿Una oportunidad única? Las experiencias de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales que presenta:

***Elio Jordan King***

Asesora

***Trinidad Montero Leiva***

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Trinidad Montero Leiva,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Las experiencias de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima” del autor Elio Jordán King

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/09/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

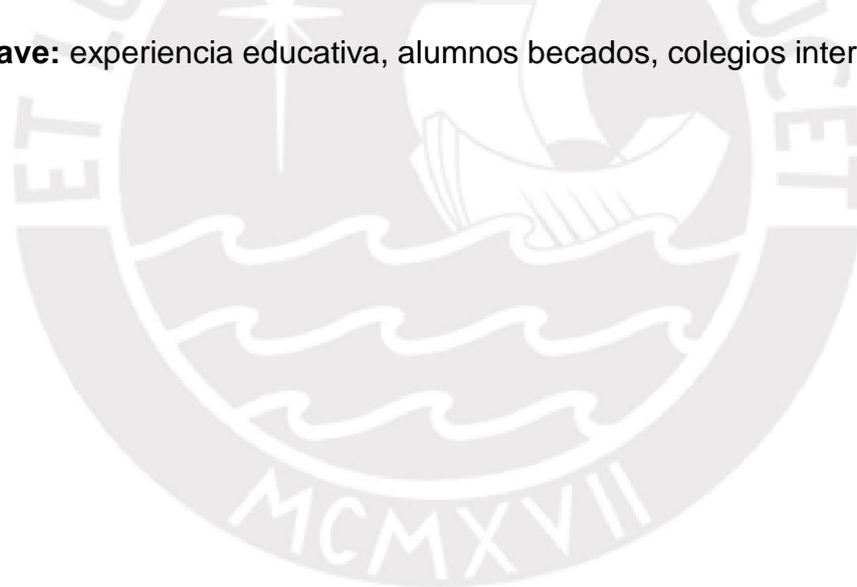
Lugar y fecha: 18/09/2023

Apellidos y nombres del asesor: Montero Leiva, Trinidad	
DNI: 09537176	Firma  TRINIDAD MONTERO LEIVA
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-5318-215X">https://orcid.org/0000-0001-5318-215X</a>	

## RESUMEN

Esta investigación cualitativa, basada en enfoques narrativos e interpretativos y fundamentada en el socioconstructivismo, tiene como objetivo general explorar en la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de la ciudad de Lima, Perú. Los objetivos específicos son identificar los factores que influenciaron positiva y negativamente en sus experiencias educativas. El interés en esta temática nace de la experiencia personal del tesista como coordinador de un programa de becas en un colegio privado internacional en Lima. Analizando las respuestas de cuatro alumnos becados a entrevistas semi-estructuradas, se identificaron tres factores que influenciaron positivamente en sus experiencias escolares: vínculos sólidos con compañeros, docentes y sus padres de familia. Dos factores influenciaron negativamente en sus experiencias educativas: las limitaciones iniciales que tuvieron con el idioma inglés, el cual es el idioma de enseñanza en el colegio estudiado, y los sentimientos de incomodidad e inferioridad hacia los demás estudiantes, ocasionados mayormente por ideas y prejuicios en torno a las diferencias socioeconómicas entre ambos grupos. Investigaciones futuras que podrían contribuir a tener una lectura más completa del impacto de sus experiencias educativas como alumnos becados en un colegio privado internacional podrían comparar sus desempeños académicos con alumnos no-becados como también analizar sus trayectorias de vida después de haber egresado del colegio, con especial énfasis en sus facetas personales y profesionales.

**Palabras clave:** experiencia educativa, alumnos becados, colegios internacionales



## ABSTRACT

This qualitative study, based on a narrative and interpretive approach grounded on social constructivism, has as a general goal to explore the experiences of lower-income students attending a private international school in Lima, Peru on scholarships. The specific goals are to identify the factors that positively and negatively influenced their educational experiences. The interest in this subject arises from the personal experience of the author as the coordinator of a scholarship program in an international private school in Lima. Analyzing the answers of four scholarship students to semi-structured interviews, three factors were identified to have influenced their educational experiences in positive ways: solid relations with other students, teachers, and their parents. Two factors negatively influenced their educational experiences: their initial limitations with the English language, which is the language of instruction in the school studied, and feelings of discomfort and inferiority towards other students, caused mainly by ideas and prejudices based on the socioeconomic differences between both groups. Future research that could contribute to have a better understanding of the impact of their educational experiences as scholarship students in a private international school could compare their academic achievement to non-scholarship students as well as analyze their life trajectories after graduation, with a special emphasis on their personal and professional aspects.

**Keywords:** educational experience, scholarship students, international schools



## ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>I. PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>8</b>
1.1 INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	8
1.1.1 <i>Conceptualización</i> .....	8
1.1.2 <i>En América Latina y el Perú</i> .....	10
1.2 COLEGIOS PRIVADOS INTERNACIONALES .....	12
1.3 EXPERIENCIA ESCOLAR .....	15
<b>II. PARTE: INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
1.1 PROBLEMA Y OBJETIVOS .....	22
1.1.1 <i>Objetivo general</i> .....	23
1.1.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	23
1.2 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	23
1.3 INSTRUMENTO.....	25
1.4 MUESTRA Y PARTICIPANTES .....	26
1.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	27
1.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	28
<b>CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>30</b>
2.1 EXPERIENCIA ESCOLAR .....	30
2.2 SENTIDO DE PERTENENCIA .....	32
2.3 SATISFACCIÓN ESCOLAR .....	33
2.4 RELACIONES INTERPERSONALES .....	35
2.4.1 <i>Con Compañeros</i> .....	35
2.4.2 <i>Con docentes</i> .....	36
2.4.3 <i>Con padres de familia</i> .....	38
<b>CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>39</b>
3.1 EXPERIENCIA ESCOLAR .....	39
3.2 SENTIDO DE PERTENENCIA .....	41
3.3 SATISFACCIÓN ESCOLAR .....	42
3.4 RELACIONES INTERPERSONALES.....	44
3.4.1 <i>Con compañeros</i> .....	44
3.4.2 <i>Con docentes</i> .....	45
3.4.3 <i>Con padres de familia</i> .....	46
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>47</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>50</b>

<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>51</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>56</b>
ANEXO I: MENSAJE DE INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN .....	56
ANEXO II: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	57
ANEXO III: PREGUNTAS DE ENTREVISTA.....	59
ANEXO IV: ANÁLISIS DE RESPUESTAS A PREGUNTAS DE ENTREVISTA .....	61



## INTRODUCCIÓN

A raíz de la declaratoria de la Década de Inclusión Educativa 2002-2012 por el Ministerio de Educación del Perú, diversos esfuerzos e iniciativas desde el sector público y privado se pusieron en marcha para promover y profundizar la inclusión educativa en el país, fenómeno considerado por la UNESCO (2009) como la eliminación de exclusión causada por actitudes negativas y la falta de respuesta hacia diferencias incluyendo raza, nivel socioeconómico, género y habilidad, entre otros. Desde el Estado, el enfoque durante ese tiempo fue la atención educativa de necesidades educativas especiales alrededor de discapacidad, talento y superdotación, con un resultado siendo la creación del Colegio Mayor, antecesor de los Colegios de Alto Rendimiento o COAR, el cual tenía como propósito atender a estudiantes de alto rendimiento que no eran atendidos adecuadamente en la educación básica regular y generar futuros líderes para el país (Alcázar & Balarin, 2016). Otra iniciativa que surgió en paralelo fue Beca 18, programa que ofrece becas integrales para universidades e institutos superiores a alumnos con alto rendimiento académico provenientes de escasos recursos económicos (PRONABEC, s.f.). Si bien algunos colegios privados de Lima ya ofrecían diferentes tipos de becas de estudio para alumnos de menores niveles socioeconómicos antes de esta década, como el Colegio Alexander von Humboldt (s.f.) con su “ingreso lateral” que “otorga a alumnos de bajos recursos económicos una beca parcial y/o completa” en su colegio a partir de quinto grado de primaria, otros comenzaron a hacerlo en estos años. El tesista justo fue contratado en 2013 por uno de estos para desarrollar y liderar un programa de becas dirigido a alumnos de menores recursos socioeconómicos, razón por la cual surge el interés de investigar las experiencias de los alumnos becados en dicho colegio. Por esto, el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

### **Objetivo General:**

Describir la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima desde sus propias narraciones e interpretaciones.

### **Objetivos Específicos:**

- A. Identificar los factores que influenciaron positivamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima.

B. Identificar los factores que influenciaron negativamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima.

La línea de investigación del Departamento de Educación de la PUCP en la cual se ubica este estudio es la de educación inclusiva e intercultural. Para responder los objetivos, se diseñó una investigación cualitativa basada en enfoques narrativos e interpretativos, fundamentada en el socioconstructivismo. El primer capítulo de este estudio expone el marco dentro del cual se enmarca la investigación, explorando las temáticas de inclusión educativa de manera general, en América Latina y el Perú; los colegios privados internacionales; y la experiencia escolar. Los detalles de la metodología de esta investigación se explican en el segundo capítulo, junto con el instrumento utilizado, las técnicas de análisis de datos y las consideraciones éticas de la investigación. Este capítulo también presenta brevemente a los cuatro alumnos que participaron voluntariamente en la investigación. El tercer capítulo presenta el análisis de los resultados de la investigación mientras el cuarto interpreta los resultados basándose en lo expuesto en el marco de la investigación. El quinto capítulo presenta las conclusiones de la investigación abordando el objetivo general y objetivos específicos. El sexto y último capítulo propone recomendaciones para mejorar la experiencia escolar de los alumnos becados en la escuela estudiada y también para realizar futuras investigaciones con el propósito de llegar a un mejor entendimiento del impacto que ha tenido en la vida de alumnos becados el asistir a un colegio privado internacional en Lima.

## I. PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo empieza realizando una exploración sobre el concepto de inclusión educativa en general para luego enfocarse brevemente en cómo ésta se manifiesta en Latinoamérica y el Perú. A continuación, se hace un repaso sobre las características de los colegios privados internacionales, seguido de una indagación sobre la experiencia escolar. Un resumen final conecta los puntos principales de estos temas, los cuales brindan el marco adecuado para estudiar las experiencias de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de la ciudad de Lima.

### 1.1 Inclusión Educativa

En esta sección se presenta primero la conceptualización de la inclusión educativa y luego se revisa el estado de ésta en América Latina y el Perú.

#### 1.1.1 Conceptualización

La inclusión se define por la ausencia de discriminación (Opertti, 2014), por lo cual el objetivo de la inclusión educativa para la UNESCO (2009) es eliminar la exclusión ocasionada por actitudes negativas y la falta de respuesta hacia la diversidad de raza, nivel socioeconómico, etnicidad, idioma, religión, género, orientación sexual y habilidad. Es considerada un proceso que involucra la transformación de centros educativos para atender a todos los alumnos y brindarles oportunidades de aprendizaje, transformando de esta forma no sólo los sistemas educativos para que respondan más adecuadamente a la diversidad y necesidades de los alumnos (UNESCO, 2015) sino también las culturas y prácticas escolares para favorecer relaciones basadas en el reconocimiento de la diversidad (De la Cruz Flores, 2021). Este sentir fue plasmado en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 en la cual los firmantes se comprometieron a enfrentar toda forma de exclusión, marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, participación y resultados del aprendizaje con la finalidad de brindar iguales oportunidades a todos los alumnos, encargando el liderazgo y la coordinación de estos esfuerzos a UNESCO (UNESCO, 2015). Aprobado en 2015 por más de 1,600 participantes de 160 países, incluyendo ministros de estado, la agenda de Educación 2030 demuestra que los posicionamientos propuestos por organismos internacionales sobre políticas

educativas, como la UNESCO, son hegemónicos (Plá, 2014) y, por ende, influyen y condicionan la mayoría de los esfuerzos realizados a favor de la educación a nivel global, posicionando ciertas apreciaciones y objetivos sobre otros.

Si bien la inclusión educativa implica abordar la exclusión sociocultural y económica, por lo cual es entendida como la suma de equidad y calidad (Operti, 2014), no se trata sólo de un tema de acceso sino también de crear entornos escolares que favorezcan el aprendizaje, la permanencia y el egreso exitoso de todos los alumnos (De la Cruz Flores, 2021). Esto demuestra que la inclusión educativa tiene una doble meta: por un lado, reducir efectos de disparidades y tratar de cerrar brechas culturales, sociales y económicas y, por el otro, comprender las diversidades que existen entre alumnos para encontrar maneras efectivas de motivar y apoyarlos, reconociéndolos como seres únicos (Operti, 2014). De esta manera, es entendido como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos para llegar a todos los alumnos (UNESCO, 2017), eliminando de esta forma barreras dentro y fuera de los sistemas educativos incluyendo prejuicios sobre el potencial de aprendizaje de cada alumno (Operti *et al.*, 2021). Esto refuerza la necesidad de prestar atención a todos los alumnos, favoreciendo su desarrollo y la cohesión de todos los miembros de una comunidad educativa, quienes deben colaborar para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en un proceso de aprendizaje permanente (Nikleva, 2012). Sin embargo, para formular políticas inclusivas, es necesario reconocer que las dificultades enfrentadas por alumnos surgen de aspectos propios de cada sistema educativo, incluyendo cómo están organizados, cómo son los entornos de aprendizaje y cómo se apoya a los alumnos (UNESCO, 2017).

Además del reconocimiento de la inclusión educativa como un proceso en permanente búsqueda de responder mejor a la diversidad de alumnos, Ainscow (2005) resalta la preocupación por identificar y eliminar barreras, usando evidencia para promover la creatividad y solución de problemas; la preocupación por la presencia, participación y desempeño de todos los alumnos, factores relacionados a la calidad de la experiencia educativa y los aprendizajes; y el énfasis en alumnos marginalizados, excluidos o que no se están desempeñando al nivel deseado. Figueroa *et al.* (2017) consideran como elementos característicos que permiten evaluar el nivel de inclusión educativa a la participación de personas en escenarios sociales donde prime la confianza y se puedan expresar identidades, habilidades,

conocimientos e intereses; el sentido de singularidad, que es el resultado de interacciones y contextos donde se inserta el alumno; el desarrollo de competencias que le permiten al alumno desenvolverse exitosamente en el contexto escolar, resultando en la generación de un sentido de pertenencia; y el fortalecimiento de vínculos establecidos. En un estudio midiendo la inclusión de alumnos con diferentes niveles de apoyo en un colegio internacional en Europa, Pletser (2019) también identificó la creación de un sentido de pertenencia entre alumnos como un factor importante en la promoción de la inclusión educativa al igual que el clima escolar, los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, la expectativa de que todos los miembros de la comunidad educativa contribuyan a crear un clima escolar inclusivo, una baja rotación de docentes - pues permite sostener políticas y procesos diseñados para fomentar la inclusión - y el entendimiento común entre todos los miembros de la comunidad educativa sobre la inclusión. Ziegler y Nobile (2014) mencionan que estrategias de personalización buscan garantizar la inclusión educativa ya que permiten enfrentar obstáculos y exigencias elevadas de distinta magnitud y gravedad en el sistema educativo mediante un acompañamiento y seguimiento relativamente permanente de alumnos en temas cognitivos y de compromisos mayores demandados por las escuelas. Estas estrategias pueden resultar en la formación de vínculos pedagógicos sólidos entre docentes y alumnos, pero también sirven como mecanismos de regulación de conductas y pueden lindar con una protección desmesurada de los alumnos, poniendo en duda la habilidad de ellos de manejarse exitosamente en espacios donde no tengan esos cuidados.

### **1.1.2 En América Latina y el Perú**

Si bien América Latina ha reducido sus índices de exclusión educativa desde la década de los 90, especialmente ampliando la cobertura en educación básica, ha producido nuevas formas de desigualdad, evidente en la persistencia de una repartición inequitativa de bienes educativos (Plá, 2014). La región se caracteriza por tener baja inclusión educativa, logros académicos deficientes y desiguales y niveles de segregación socioeconómicos altos o muy altos (Krüger, 2019), por lo cual sus sistemas educativos son unos de los más segregados del mundo (Murillo *et al.*, 2018). Esta segregación escolar, fenómeno por el cual alumnos se concentran en forma desigual en escuelas según sus características o condiciones, se manifiesta en América Latina en una distribución no homogénea de alumnos de distintos niveles

socioeconómicos entre escuelas: aquellos de sectores más desfavorecidos y más privilegiados tienden a asistir a circuitos educativos diferentes, encontrándose con compañeros de su mismo nivel socioeconómico en sus escuelas y teniendo una baja exposición hacia alumnos de otros sectores (Krüger, 2019). Esto limita la posibilidad y capacidad de las escuelas en promover la integración social (Balarin & Escudero, 2019), convirtiéndolas en agentes que reproducen y refuerzan la fragmentación social de sus países (Krüger, 2019). Asimismo, esta segregación escolar puede tener efectos indirectos sobre los alumnos pues las dinámicas organizativas y pedagógicas de cada escuela actúan como mediadores, impactando más bien en el liderazgo y la gestión escolar, el clima escolar y de aula y las motivaciones de los profesores y sus expectativas sobre los alumnos, afectando de esta forma las oportunidades de aprendizaje a los que los alumnos están expuestos (Balarin & Escudero, 2019). Esto demuestra que la segregación escolar impacta negativamente en la equidad y calidad educativa de los sistemas educativos, perjudicando esfuerzos que buscan promover la inclusión educativa en los países de la región.

Según datos obtenidos de las pruebas PISA de 10 países entre 2000 y 2015, la tendencia general en Latinoamérica es una disminución de la segregación escolar excepto en Colombia y el Perú, donde aumenta (Murillo *et al.*, 2018). De estos 10 países analizados, el Perú tiene las mayores tasas de segregación escolar por nivel socioeconómico con una tendencia al alza, especialmente para alumnos de niveles socioeconómicos más bajos. Benavides *et al.* (2014) demuestran que entre 2000 y 2009, la segregación escolar en el Perú aumentó casi 100%. Según ellos, el único otro país que registró un aumento en este factor en el mismo período fue México, mientras que Argentina, Brasil y Chile se mantuvieron estables. Esto puede explicarse por el incremento de la oferta privada educativa en el Perú a la par del debilitamiento de la educación estatal, apoyado por un crecimiento económico y reducción de la pobreza, lo cual permitió y motivó a muchas familias a trasladar a sus hijos de la educación pública a la privada, cumpliendo así un sueño anhelado (Balarin & Escudero, 2019). En Lima Metropolitana, el número de escuelas primarias públicas se mantuvo estable entre 2008 y 2014 mientras las privadas aumentaron en 1.7% (Farro Peña, 2015). Para 2022, Lima Metropolitana cuenta con 3,161 locales educativos públicos y 10,302 privados (ESCALE, 2022). Asimismo, entre 2010 y 2016 la matrícula de la educación primaria pública en la capital se redujo 1.9% y la privada aumentó 3.5% mientras a nivel secundario, entre 2009 y 2015, disminuyó 2.8% en escuelas públicas e

incrementó por el mismo valor en escuelas privadas (ESCALE, 2016). En 2022, la matrícula en la educación pública en Lima Metropolitana sobrepasa los 1.15 millones mientras que la privada asciende a poco menos de 958 mil (ESCALE, 2022). De esta forma, la matrícula de escuelas públicas en Lima Metropolitana equivale al 55% del total y la matrícula de escuelas privadas al 45%.

El uso extendido de elección escolar por las familias y la consecuente selección de alumnos por las escuelas mismas se suman a los factores estructurales, como la desigualdad socioeconómica y un gasto educativo insuficiente e ineficiente (Krüger, 2019), que explican la segregación escolar y, por extensión, la desigual inclusión educativa en la región. Esto sucede al margen de normativas que existen en países de la región, como el Perú, que promueven un enfoque inclusivo educativo, entendido como la transformación de prácticas educativas y sociales para atender las necesidades de todos los alumnos (Cueto *et al.*, 2018). Este principio de inclusión está manifestado en la Ley General de Educación del Perú (2003), la cual señala que el sistema educativo peruano incorpora a “personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables” (Artículo 8) sin ninguna distinción para eliminar la pobreza, exclusión y desigualdades. El Ministerio de Educación del Perú incluso llegó a establecer la Década de Inclusión Educativa 2002-2012, cuyo enfoque fue la atención educativa de necesidades educativas especiales en torno a discapacidad, talento y superdotación (Alcázar & Balarin, 2016). Sin embargo, para que políticas orientadas a incorporar a grupos desfavorecidos sean exitosas, deben estar acompañadas de mecanismos que garanticen la integración social de estos grupos (Krüger, 2019), un gran reto en sistemas educativos con alta fragmentación como el peruano donde ciertos colegios configuran espacios socialmente cerrados, garantizando de esta manera la homogeneidad social y cultural de los alumnos que asisten a ellos (Rentería *et al.*, 2020).

## **1.2 Colegios Privados Internacionales**

Los colegios privados están autorizados para proveer servicios educativos de Educación Básica en el Perú (Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU), amparándose en el Artículo 72 de la Ley General de Educación del Perú (2003) el cual estipula que la educación privada organiza y conduce su propia gestión administrativa y financiera, estableciendo sus propios regímenes económicos, pensionarios y de su personal administrativo y plana docente. Por esto, existe una gran diversidad entre

escuelas privadas, por lo que no se pueden considerar como un grupo homogéneo ni necesariamente mejor que las escuelas públicas (Farro Peña, 2015). Por ejemplo, en la Evaluación Censal de Estudiantes 2015, los alumnos de segundo de primaria de Lima Metropolitana de escuelas privadas lograron un mejor rendimiento en comprensión lectora que los alumnos de escuelas públicas, pero éstos últimos obtuvieron un mejor rendimiento en matemática (ESCALE, 2016). Aunque la idea de la escuela privada como una alternativa de buena o mejor calidad que la pública pueda ser un simple mito (Farro Peña, 2015), pues asume que una mayor inversión privada en educación está relacionada con la calidad (ESCALE, 2016), se encuentra bien arraigada en el imaginario peruano.

Dentro de ese imaginario sobre los colegios privados, Rentería *et al.* (2020) catalogan a los colegios privados de élite como los más caros del país y conocidos por albergar a familias de clase alta. Según ellos, los aspectos distintivos de estos colegios son un alto nivel de enseñanza del inglés; la internalización de la experiencia educativa a través de exámenes y programas educativos internacionales como el Bachillerato Internacional; el desarrollo de actividades extracurriculares como deportes y artes; y mecanismos internos de admisión y reclutamiento que consideran el capital económico, cultural y social de las familias. Para estos autores, estos colegios ofrecen algo más a diferencia de otras escuelas privadas: distinción y prestigio académico, facilitando el acceso a ciertos espacios de privilegio y redes de contacto y transmitiendo una formación que promueve la incorporación de modos de representarse y actuar sobre el entorno del alumno.

Los colegios internacionales, que según Hill (2015) conjuran imágenes de prestigio, pueden ser considerados un tipo específico de colegios privados de élite. Aunque es difícil llegar a una definición exacta sobre ellos, Hill (2016) cataloga a un colegio internacional puro como uno establecido principalmente para hijos de padres internacionales que promueve un pensamiento internacional al congrega alumnos de varios países del mundo en un solo lugar; ofrece un programa educativo internacionalmente reconocido; tiene un alumnado diverso pero no privilegia a un grupo cultural o religioso sobre otros; establece criterios propios de admisión; rinde cuentas a un equipo administrativo que refleja la diversidad cultural del colegio; no permite que un grupo en particular tenga mayor control del colegio; opera como un colegio privado al financiarse con las pensiones de los alumnos; y es oficialmente reconocido por las autoridades del país de acogida, operando como una organización

sin fines de lucro. Sin embargo, Fitzsimons (2019) sostiene que existen fuera de los sistemas de educación nacional de sus países de acogida. Al servir a una población móvil caracterizada por una diversidad de nacionalidades, culturas, religiones e idiomas, los colegios internacionales son espacios donde transiciones y adaptaciones constantes son abordadas y apoyadas por políticas y prácticas pues tanto niños como adultos, desde alumnos hasta docentes pasando por padres de familia, deben aprender a lidiar con la posibilidad y realidad de sus propias mudanzas a otros países o de otras personas a su alrededor (Sears, 2011), como amigos. Por esto, Sears menciona que uno de los roles aceptados por los docentes de estos colegios es apoyar a los alumnos a lo largo de sus fases de transición y adaptación al ingresar a un colegio internacional. Si bien la mayoría de alumnos que asisten a colegios internacionales son educados a través del inglés, este no es el primer idioma de muchos de ellos (Hayden *et al.*, 2000), mientras que los padres de estos alumnos, según Sears (2011), tienden a haber realizado estudios superiores. En los últimos años los colegios internacionales han estado atrayendo a más alumnos locales, es decir a alumnos del país en donde está situado el colegio, aunque deben tener la capacidad de pagar pensiones altas (Hill, 2015). De esta forma, los colegios internacionales limitan el acceso de familias locales a sus instituciones pues sólo las que tienen el mayor capital económico y cultural pueden acceder a ellos (Balarin & Escudero, 2019), otra razón más por la que pueden ser considerados colegios privados de élite.

Si bien el pensamiento o mentalidad internacional promovido por los colegios internacionales mediante la currícula o el programa educativo que ofrecen es posicionado como un producto o idea internacional inclusiva, es difícil de conceptualizar (Ledger, 2016). Varios de estos currículos, como el Bachillerato Internacional, demandan conexiones culturales con el contexto local de cada escuela, pero las relaciones entre los colegios internacionales y sus comunidades locales difieren según el contexto. Más aún, no existe una definición clara ni un uso universal de la noción de 'comunidad local' para los colegios internacionales: algunos consideran a la población local y sus instituciones, incluyendo autoridades, como la comunidad local, pero pocos incluyen a la población de acogida dentro del área geográfica en donde están instalados en esta consideración (Bunnell, 2005). De esta forma, aunque los colegios internacionales pueden ofrecer un espacio único donde alumnos pueden interactuar con diversas identidades nacionales e internacionales

(Fitzsimons, 2019) y ser considerados como crisoles culturales de puntos de vista globalizados en lugares localizados donde coexisten identidades múltiples e híbridas, corren el riesgo de operar como enclaves de élites para alumnos, docentes y familias pues surgen diferencias económicas y culturales extremas entre ellos y las comunidades locales de acogida, llevando a la creación de comunidades 'cerradas' o 'burbujas culturales' construidas física y socialmente (Ledger, 2016). Esta sensación fue mencionada por alumnos malasios que asistían a un colegio internacional quienes describieron que su colegio era como una 'burbuja' separada y aislada de la cultura de su país, un ambiente que no refleja la realidad de Malasia (Bailey, 2015). A estas diferencias de formas de vida pueden sumarse valores no compartidos por la comunidad o cultura local, lo cual puede empujar a los miembros de los colegios internacionales a alienarse aún más de sus comunidades locales o de acogida, derivando en un choque cultural pues los alumnos de estos colegios pueden desarrollar contacto cercano con comunidades a miles de kilómetros de distancia, pero vivir aislados de la comunidad geográficamente cercana a ellos (Bunnell, 2005). Esto demuestra que los contextos y diferentes características y dinámicas, incluyendo socioeconómicas, afectan lo que ocurre dentro de una escuela (Balarin, 2016) y de manera particular dentro de los colegios internacionales, impactando consecuentemente en la experiencia escolar de sus alumnos, especialmente los locales.

### **1.3 Experiencia Escolar**

La experiencia escolar está constituida por diferentes acciones que llevan a cabo los alumnos para darle sentido a sus vivencias en el contexto educativo, un lugar en donde cada uno configura una forma particular de estar, interiorizando y manejando expectativas, reglas, proyectos, demandas, resultados, éxitos y fracasos que son traducidos en aprendizajes individuales y sociales (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015). La percepción que tienen los alumnos sobre sus experiencias escolares no sólo deriva de eventos o emociones relacionadas exclusivamente a la escuela sino también de otras experiencias de vida más allá de las puertas del colegio incluyendo la familia, los amigos, el tiempo de ocio o recreación, la salud física y mental (Coelho & Dell'Aglio, 2019; Huebner & McCullough, 2000). Estas pueden aportar condiciones favorables para el éxito escolar del alumno a través de la valoración de la educación, incentivos para aprender y el acceso a modelos de vida a seguir (Carvalho & Novo, 2012). Si la

experiencia escolar es gratificante y los lazos establecidos con compañeros y docentes son sólidos y de calidad, el alumno se puede sentir integrado e indispensable para la comunidad educativa (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a). Estos vínculos de apoyo y protección mutua, logrados a través de interacciones positivas y la aceptación de pares, permiten fortalecer la comunidad educativa (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019).

Esto refuerza la idea que en la escuela se construyen redes activas de vínculos sociales y afectivos que impactan en el nivel de apego escolar o sentido de pertenencia, entendido como el nivel de identificación y apego hacia la escuela por parte del alumno o qué tanto se siente parte de la escuela (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019) o comunidad dentro de la escuela (Guerrero *et al.*, 2012). Un fenómeno multidimensional afectado por características relacionales y emocionales, las cuales son fortalecidas o mitigadas según la calidad de vínculos establecidos, especialmente con docentes (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a), el sentido de pertenencia está asociado al desempeño escolar y sentido de bienestar (Guerrero *et al.*, 2012). Estudios muestran que vínculos afectivos e identitarios forjados por alumnos con la escuela tienen un impacto positivo en los aprendizajes, la convivencia y el clima del aula, ayudando a evitar sentimientos de incomodidad e insatisfacción con la escuela por parte del alumno, influyendo en la noción de pertenecer a un lugar donde el alumno se siente aceptado y valorado (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020a). Albornoz y Silva (2015) corroboraron esto en una investigación de alumnos de 10 y 11 años de edad de tres escuelas públicas de Santiago de Chile, quienes indicaron que aprenden mejor cuando tienen una relación de cercanía y confianza con sus docentes. Asimismo, valoran que los docentes expliquen contenidos de manera personalizada y a todos por igual sin distinciones ni mostrando preferencias por alguno, como también que tengan la disposición de conversar con ellos fuera del aula. Por esto, no sorprende que los alumnos se sienten parte de la escuela cuando los docentes y compañeros los tratan con respeto, sienten apoyo y amistad con otras personas de su comunidad escolar, y perciben un clima escolar en el que pueden compartir, jugar, y ser felices. Todo esto demuestra que las relaciones interpersonales socialmente significativas de los alumnos son un factor determinante no sólo en la construcción de su sentido de pertenencia con la escuela, sino también en sus niveles de satisfacción escolar.

Si bien Surdez Pérez *et al.* (2018) consideran a la satisfacción escolar como el nivel de bienestar que experimentan alumnos al sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades realizadas por la institución para

atender sus necesidades educativas, ésta es una variable relacionada a la evaluación de los alumnos sobre el ambiente escolar en general y, por ende, un reflejo de sus experiencias escolares. Los resultados de un estudio de más de 900 alumnos entre 11 y 19 años de edad de cinco escuelas del sureste de EE.UU. sugieren que mientras más apoyo de varios individuos claves, especialmente docentes y padres, es percibido por alumnos, mayor la satisfacción escolar reportado por ellos (DeSantis King *et al.*, 2006). Algo similar fue encontrado en un estudio de casi 500 alumnos entre 14 y 19 años de edad de seis colegios de una ciudad en Brasil: aquellos alumnos que reportaron una mayor satisfacción escolar percibían a sus docentes de manera positiva, preocupados por ellos, respetuosos y brindando apoyo cuando lo necesitaban (Coelho & Dell’Aglío, 2019). La importancia de los docentes en la valoración de los alumnos sobre su satisfacción escolar puede explicarse en parte por la influencia próxima que los primeros tienen sobre los segundos, específicamente la cantidad de tiempo que pasan a diario con ellos: aquellos docentes que brindan apoyo, estimulación y motivación constante pueden enriquecer la experiencia escolar de sus alumnos, mientras docentes ausentes o constantemente punitivos pueden crear un ambiente tóxico en el aula (DeSantis King *et al.*, 2006). Para Rodríguez Garcés *et al.* (2020b), la satisfacción escolar está vinculada estrechamente al equilibrio dinámico entre la percepción de apoyo docente, el apoyo familiar y la calidad educativa del colegio. Según ellos, el apoyo docente y familiar son indispensables para afrontar desafíos académicos, personales y relacionales: cuando las relaciones con docentes son cordiales y respetuosas, y éstos motivan a los alumnos a expresar sus opiniones a la par que mantienen altas expectativas de sus capacidades, la satisfacción escolar de alumnos incrementa. El mismo efecto positivo tiene un buen nivel de acompañamiento, preocupación y confianza por parte de los padres, mientras que la calidad educativa se refiere a las oportunidades de participación y expresión ofrecidas por el colegio hacia los alumnos.

Analizando las respuestas de alumnos de 15 países en la prueba PISA, Míguez (2021) afirma que la mayoría de alumnos en América Latina tiene percepciones favorables de sus escuelas con más del 80% de alumnos encuestados reportando tener buenos vínculos con sus docentes y el 70% expresando sentimientos positivos hacia sus escuelas. En el Perú específicamente, Guerrero *et al.* (2012) encontraron que la mayoría de alumnos escolares tanto de zonas rurales como urbanas tienen actitudes positivas hacia la escuela y un alto sentido de pertenencia a ella. Sin

embargo, si bien una mayor proporción de alumnos de escuelas públicas respondieron que hacen amigos con facilidad, se sienten como en casa en su escuela y perciben que otros compañeros los valoran, una mayor proporción del mismo grupo de alumnos indicó que se sienten como un ‘outsider’ o raros y fuera de lugar en su colegio, preferían faltar a la escuela y usualmente se sentían aburridos. Los resultados a estas preguntas relacionadas al sentido de pertenencia se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Sentido de pertenencia, alumnos escolares en el Perú*

	Urbano		Rural	
	Privado (N=180)	Público (N=1126)	Público (N=253)	Público EIB (N=190)
¿Te sientes como un ‘outsider’ (o que te excluyen de cosas)?	8.9	16.1	27.7	40.5
¿Haces amigos con facilidad?	57.8	56.7	49.8	70.0
¿Te sientes como en casa?	56.2	65.3	59.7	66.3
¿Te sientes raro y fuera de lugar?	12.2	14.7	28.4	32.3
¿Te parece que les caes bien a otros compañeros?	44.4	52.6	54.9	65.3
¿Te sientes solo?	8.9	18.2	23.3	29.5
¿Prefieres faltar al colegio?	7.2	8.7	12.4	14.2
¿Te sientes aburrido a menudo?	5.6	8.0	16.6	14.2

Nota: Guerrero *et al.* (2012). Traducción propia.

\*EIB: Educación Intercultural Bilingüe. En estas escuelas públicas de zonas rurales se imparte una educación bilingüe en castellano y una lengua originaria, mientras que en las escuelas públicas rurales que no son EIB los cursos se dictan únicamente en castellano. La mayoría de escuelas privadas en el Perú se ubican en zonas urbanas, razón por la cual los autores sólo incluyeron a escuelas públicas dentro del universo de escuelas rurales en su investigación.

Estos resultados demuestran que las personas reaccionan de manera diferente a las mismas circunstancias según rasgos de personalidad (Lee & Yoo, 2015), por lo cual algunos alumnos pueden somatizar el estrés físicamente al encontrarse en ambientes escolares con una alta exigencia académica y un alto nivel de competencia entre pares, como Alcázar y Balarin (2016) encontraron entre alumnos de los COAR en el Perú. La mayoría dejó de obtener notas altas al ingresar a los COAR ya que se enfrentaron a un nuevo método de enseñanza, contenidos y exigencias, lo cual les generó frustración; sin embargo, asumieron la situación como un motivo de superación personal, motivados por un sentimiento de privilegio de asistir a un COAR pues, al venir muchos de ellos de familias de bajos recursos, consideraban que los servicios y materiales que recibían en los COAR eran superiores a los que tenían antes y la

experiencia de asistir a un COAR les abriría muchas puertas en el futuro. A pesar de los retos iniciales, los alumnos de los COAR manifestaron experimentar un desarrollo personal más intenso, sentirse más seguros de sí mismos e independientes, con una visión de vida a futuro. En Buenos Aires, en cambio, alumnos becarios en escuelas públicas experimentaron una sensación de ser controlados, vistos con sospecha y de manera inquisidora por alumnos no-becarios (Gluz, 2007) por el simple hecho de recibir ayuda financiera para asistir al colegio, manifestando de esta forma el mantenimiento de una desigualdad social frente a los no-becarios.

Un grupo de alumnos de contextos vulnerables en diferentes institutos de educación superior en Chile también manifestaron un sentimiento de desigualdad ante compañeros de niveles socioeconómicos más altos al ingresar a sus respectivos centros de estudio, sintiendo que tenían una desventaja frente al nivel de acumulación de capital cultural, económico y social de sus compañeros (Leyton *et al.*, 2012). Los alumnos que asistían a una universidad de élite, catalogada así por los autores por tener una política de selección que refleja una orientación exclusiva hacia alumnos de escuelas privadas, llegaron a negar su origen social como un mecanismo de integración social y crearon vínculos sociales débiles, resultando en pocas relaciones de amistad y un temor al aislamiento social, exacerbado en parte por asociar muchas actividades deportivas y recreativas ofrecidas por la universidad con clases sociales altas y, por ende, estar fuera de su alcance. Sin embargo, valoraban nuevos y diferentes puntos de vista a los que estaban expuestos en la universidad, que asociaban a mayores grados de tolerancia y libertad, y algunos intensificaron ciertas prácticas de estudio para enfrentar las altas demandas académicas. Similarmente, Silva Laya y Jiménez Romero (2015) encontraron en una universidad de élite de México que la integración social de alumnos vulnerables fue un desafío pues tuvieron que superar el momento de transición inicial donde prevalecían las diferencias y una sensación de 'no pertenecer'. Estos alumnos identificaron los vínculos con compañeros afines a su grupo y el acompañamiento institucional, especialmente de la coordinadora de carrera y tutores, como los factores claves que les permitieron eventualmente sentirse parte de la vida universitaria, participando en conferencias, asociaciones estudiantiles y deportes, y manifestar un fuerte sentido de pertenencia con la universidad. La integración académica, sin embargo, no fue tan efectiva: tuvieron limitaciones al inicio por deficiencias educativas previas y actividades de enseñanza que los desalentaba, pero con el tiempo lograron fortalecer competencias,

desarrollar hábitos de trabajo y consolidar habilidades que les permitieron superar sus limitaciones y mejorar su rendimiento académico. Según ellos, los docentes que los motivaban les imponían retos, los alentaban a tener expectativas altas y establecieron relaciones cercanas marcadas por la confianza y respeto.

Los alumnos locales que ingresan a colegios internacionales también experimentan un cambio educativo, aunque el contexto cultural más allá del colegio se mantiene igual (Bailey, 2015). No sólo deben adaptarse a un régimen académico nuevo, lo cual demanda que ejerzan su capacidad de interactuar exitosamente con varios profesores quienes probablemente tienen diferentes formas de trabajo (Nobile, 2014), sino también deben negociar la cultura del colegio internacional en particular, en donde pueden encontrarse con expectativas sobre las formas adecuadas de aprender de parte de docentes expatriados que pueden diferir a las que habían estado acostumbrados previamente (Bailey, 2015). Esto fue comentado por alumnos locales de un colegio internacional en Malasia, quienes consideraron una fortaleza tener a docentes locales y extranjeros como también ser expuestos a nuevos métodos de enseñanza, además de considerar al inglés como un gran beneficio para su futuro a pesar que la lengua materna de algunos había deteriorado desde su ingreso al colegio. Para ellos, asistir a un colegio internacional era una forma de acostumbrarse gradualmente a nuevas formas de comportamiento y, si bien eran conscientes de la disonancia entre su propia cultura y el colegio, estaban más interesados en el capital cultural ganado que cualquier posible pérdida cultural propia. El poder comunicarse con personas que tienen diferentes lenguas maternas también fue considerado beneficioso por alumnos de dos colegios internacionales en Europa entrevistados por Fitzsimons (2019) pues indican que los expone a diferentes perspectivas que pueden ampliar su visión del mundo. Estas nuevas y variadas perspectivas podrían explicar por qué Kanan y Baker (2006), en un estudio de alumnos de colegios internacionales, públicos y especializados en Qatar, argumentan que los colegios internacionales influyen en alumnos locales en términos de cómo éstos perciben sus identidades, las carreras que quieren estudiar y el tipo de universidad a donde quieren ir. Sin embargo, las nuevas formas aceptadas de comportamiento, junto con las expectativas de aprendizaje de un nuevo currículo y la falta de comprensión del idioma impartido, pueden constituir barreras de aprendizaje para los alumnos locales en colegios internacionales (Pletser, 2019), especialmente al momento de ingreso, afectando de esta forma sus experiencias escolares.

Resumiendo lo expuesto, la inclusión educativa busca eliminar barreras dentro y fuera de los sistemas educativos (Opertti *et al.*, 2021) y puede evaluarse a nivel institucional a través de la expresión libre de identidades, habilidades, conocimientos e intereses (Figueroa *et al.*, 2017) y del clima escolar (Pletser, 2019), entre otros. Estrategias de personalización pueden ayudar en esfuerzos de inclusión educativa, aunque también pueden servir como mecanismos de regulación de conductas de los alumnos (Ziegler & Nobile, 2014). Latinoamérica tiene una baja inclusión educativa, evidente en una alta segregación escolar donde alumnos de diferentes niveles socioeconómicos sólo interactúan con compañeros de su mismo nivel en sus escuelas (Krüger, 2019), siendo el Perú el país de la región con las mayores tasas de segregación escolar por nivel socioeconómico (Murillo *et al.*, 2018).

Los colegios privados de élite en el Perú son los más caros y albergan a familias de clase alta; ofrecen un alto nivel de enseñanza del inglés, programas educativos internacionales y diversas actividades extracurriculares; y configuran espacios socialmente cerrados donde facilitan a sus alumnos el acceso a espacios de privilegio y redes de contacto y transmiten modos de representarse y actuar (Rentería *et al.*, 2020). Los colegios privados internacionales pueden considerarse una subcategoría de estos colegios. Aunque abordan y apoyan transiciones y adaptaciones constantes (Sears, 2011), estos colegios pueden operar como enclaves de élites, creando comunidades ‘cerradas’ o ‘burbujas culturales’ (Ledger, 2016) separadas y aisladas de la cultura y realidad del país de acogida (Bailey, 2015).

Los alumnos locales que ingresan a colegios privados internacionales pueden tener dificultades lidiando con nuevas formas aceptadas de comportamiento, expectativas de aprendizaje y la falta de comprensión del idioma impartido (Pletser, 2019), retos que pueden ser exacerbados si son alumnos becados de menores recursos socioeconómicos pues podrían experimentar una sensación de ser vistos con sospecha por alumnos no-becarios (Gluz, 2007). Deben sortear sentimientos de desigualdad ante compañeros de niveles socioeconómicos más altos (Leyton *et al.*, 2012) y superar la transición inicial donde puede instalarse una sensación de ‘no pertenecer’ (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015). Vínculos sólidos con compañeros y docentes pueden ayudar a desarrollar un sentido de pertenencia con la escuela, ayudando de esta forma en la integración del alumno al colegio (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a). Junto con el apoyo docente, el apoyo familiar es crucial para encarar desafíos académicos, personales y relacionales en un nuevo ambiente escolar.

## II. PARTE: INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta el problema y los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico de la investigación, el instrumento utilizado para la recolección de información, el muestreo y los participantes de la investigación, la técnica de análisis de datos empleada y las consideraciones éticas del proceso investigativo.

#### 1.1 Problema y Objetivos

La Ley General de Educación del Perú (2003) menciona que para “garantizar la equidad en la educación” (Artículo 18), se deben promover “programas educativos especializados” para alumnos “con mayor talento a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades” como también establecer “un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios” de alumnos “que destaquen en rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación”. Dentro de este marco legal nace el Colegio Mayor, antecesor de los COAR, el cual buscaba atender a estudiantes de alto rendimiento que no eran atendidos en la educación básica regular y generar futuros líderes para el país (Alcázar & Balarin, 2016). Otro programa que surge dentro de este marco legal es Beca 18, que brinda becas integrales para universidades e institutos superiores a alumnos de escasos recursos económicos con alto rendimiento académico (PRONABEC, s.f.). Iniciativas similares pueden encontrarse en el sector privado, ya que algunos colegios privados ofrecen diferentes tipos de becas de estudio para alumnos de menores niveles socioeconómicos. Aunque los COAR vienen siendo investigados por académicos como Alcázar y Balarin (2016), quienes evaluaron su diseño e implementación, la investigación del impacto de iniciativas similares en colegios privados sigue pendiente, particularmente el estudio de la experiencia personal de los alumnos becados en ellos, quienes atraviesan procesos de transición y adaptación de un modelo educativo a otro, dejando atrás a una comunidad educativa conocida para integrarse a una nueva, poblada por alumnos y familias muchas veces de realidades socioeconómicas muy distintas a las suyas. Este tipo de investigación puede servirles a los colegios privados para reflexionar sobre sus prácticas de inclusión e integración de nuevos alumnos, en especial aquellos de niveles

socioeconómicos más bajos, con miras a mejorar y fortalecer el apoyo brindado a sus alumnos becados, ayudándolos de esta forma a integrarse a la comunidad educativa de la mejor manera posible en el menor tiempo posible. Por ello, el interés particular de esta investigación es explorar la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima. Para lograrlo, se plantearon los siguientes objetivos generales y específicos:

### **1.1.1 Objetivo general**

Describir la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima desde sus propias narraciones e interpretaciones.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- A. Identificar los factores que influenciaron positivamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima.
- B. Identificar los factores que influenciaron negativamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima.

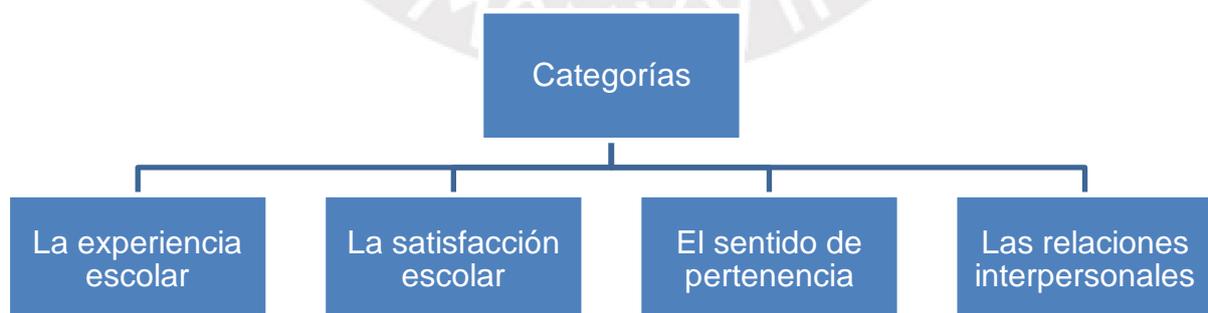
## **1.2 Enfoque Metodológico**

Para explorar y comparar las experiencias vividas de distintos alumnos becados desde sus propias narraciones e interpretaciones se diseñó una investigación cualitativa basada en enfoques narrativos e interpretativos, fundamentada en el socioconstructivismo. El socioconstructivismo considera a la realidad como una construcción social a la cual los seres humanos le dan sentido, por lo que las investigaciones basadas en esta perspectiva se enfocan en las maneras que las personas entienden el mundo mediante experiencias compartidas (Easterby-Smith *et al.*, 2008). Las investigaciones con un enfoque interpretativo se concentran en investigar al individuo y comprender el mundo subjetivo de la experiencia humana de ese individuo, incluyendo cómo piensan y perciben el mundo (Coleman, 2012). Las investigaciones con enfoque narrativo también son utilizadas para estudiar las experiencias percibidas y subjetivas de individuos o grupos de individuos (Floyd, 2012), siendo una de las mejores formas de captar la experiencia humana (Mateos Blanco & Núñez Cubero, 2011) pues intentan descubrir lo que expresa y siente el informante (Díaz-Barriga *et al.*, 2019). Estos enfoques son, por naturaleza, de índole

cualitativo, lo que les permite dar una voz a los participantes y al investigador la posibilidad de indagar temas que se encuentran por debajo de la superficie de comportamientos y acciones (Cohen *et al.*, 2011). Ya que la metodología cualitativa está interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de los participantes (Carrillo, 2020), éstos pueden brindar sus propias impresiones sobre sus experiencias y el impacto de éstas en sus formas de vida (Sears, 2011). Para investigar sobre el significado de la experiencia escolar de alumnos específicamente, debemos adentrarnos en la dimensión subjetiva desde donde ellos le dan sentido a su realidad escolar (Mateos Blanco & Núñez Cubero, 2011). Esto implica incursionar en la identidad y en las vivencias cotidianas de los adolescentes para poder entenderlos ya que son agentes con identidad y agencia social habitando diversos contextos, incluyendo el escolar, en donde se apropian y rechazan conocimientos, valores, prácticas sociales y formas de ver la vida (Díaz-Barriga *et al.*, 2019).

Basado en lo expuesto en el marco de la investigación, para explorar la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima se analizarán las respuestas de los participantes según las siguientes categorías:

**Figura 1**  
*Categorías de análisis de la investigación*



Siguiendo lo expuesto en el marco de la investigación, la categoría relaciones interpersonales se subdivide de la siguiente forma en subcategorías:

## Figura 2

Subcategorías de análisis de la investigación



### 1.3 Instrumento

El instrumento utilizado para recolectar información sobre las experiencias vividas de distintos alumnos becados fue una entrevista semi-estructurada. Además de permitir respuestas detalladas y a profundidad (Coleman, 2012), las entrevistas semi-estructuradas permiten explorar temas y actitudes, opiniones y emociones de participantes (Cohen *et al.*, 2011). Mediante el uso de preguntas abiertas, el investigador puede ahondar más y establecer una relación más cercana con los informantes, permitiéndoles dirigir el flujo de la entrevista. La secuencia de las preguntas realizadas siguió la técnica del embudo, empezando con preguntas más generales para luego pasar a preguntas más específicas. Asimismo, se realizaron preguntas más fáciles e impersonales al inicio de las entrevistas para ayudar a que los participantes se sientan cómodos participando en las mismas. Las preguntas fueron ordenadas según las categorías exploradas en el marco de la investigación y mencionadas en la sección previa: la experiencia escolar en general, la satisfacción escolar, el sentido de pertenencia, y las relaciones interpersonales. Esta última categoría se divide en tres subcategorías: las relaciones con compañeros, con docentes, y con padres. Las preguntas fueron desarrolladas luego de revisar cuidadosamente las investigaciones de Alfaro *et al.* (2016), quienes seleccionaron

ítems de tres instrumentos distintos para medir la satisfacción global con la vida y la satisfacción escolar específica de alumnos chilenos; Bailey (2015), quien indagó en las experiencias de alumnos locales en un colegio internacional de Malasia mediante entrevistas semi-estructuradas; Coelho y Dell’Aglío (2019), quienes utilizaron dos instrumentos para evaluar el clima escolar y la satisfacción escolar de alumnos adolescentes en una ciudad de Brasil; De la Cruz Flores (2021), quien elaboró una escala para medir el nivel de culturas inclusivas en ambientes escolares; Lee y Yoo (2015), quienes utilizaron los resultados del estudio piloto de una encuesta internacional sobre el bienestar de niños para investigar la relación entre el bienestar subjetivo de niños y factores familiares, escolares y comunitarios; Míguez (2021), quien examinó las percepciones de la escuela de alumnos de secundaria en Latinoamérica; y Valdés-Morales *et al.* (2019), quienes investigaron la inclusión educativa en escuelas chilenas a través de la relación con la cultura y convivencia escolar.

#### **1.4 Muestra y Participantes**

Ya que esta investigación busca explorar la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima, se utilizó un muestreo intencional para identificar a los participantes. El muestreo intencional permite al investigador seleccionar deliberadamente a las personas específicas para entrevistar (Cohen *et al.*, 2011; Coleman, 2012). En este caso, el investigador ya conocía personalmente a los participantes pues había interactuado con ellos cuando laboró en el pasado en el colegio estudiado. Aunque esto se podría considerar un muestreo por conveniencia, que implica sólo la participación de individuos a los cuales el investigador tiene fácil acceso, como personas cercanas a él o ella, por lo cual es considerado la técnica de muestreo menos satisfactoria (Coleman, 2012), esta cercanía con los participantes le permitió al investigador generar un mayor nivel de confianza con ellos para dialogar sobre las preguntas. La muestra la conforman cuatro alumnos becados de menores recursos socioeconómicos de un colegio privado internacional de la ciudad de Lima (CPIL, en adelante), ubicado en el distrito de La Molina. El idioma de instrucción del CPIL es el inglés y alrededor de la mitad de los alumnos son de nacionalidad peruana mientras que el resto proviene de cerca de 50 países. El CPIL es uno de los colegios privados más caros del Perú, con una pensión anual por encima de los US\$16,000 para

alumnos del nivel secundario. Por estas razones, se podría catalogar al CPIL como un colegio privado de élite según Rentería *et al.* (2020). Al momento de las entrevistas, una de las alumnas ya había egresado del CPIL; los demás seguían estudiando ahí. Las entrevistas se realizaron de manera virtual hacia fines de 2021, cuando los alumnos entrevistados que seguían en el colegio tenían un esquema híbrido de clases por la pandemia del Covid-19. A todos los participantes se les asignaron pseudónimos para proteger sus identidades. Las características de los cuatro estudiantes entrevistados se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Participantes del estudio*

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Distrito de colegio anterior</b>	<b>Tipo de colegio anterior</b>	<b>Nivel educativo de padres</b>
Ariana	14 años	Femenino	Rímac	Privado, laico, mixto	Egresados de educación superior
Carmen	16 años	Femenino	Ate	Privado, laico, mixto	Egresados de educación superior
Karen	19 años	Femenino	Surquillo	Privado, religioso, mixto	Ambos con estudios superiores, sólo mamá egresó
Steven	15 años	Masculino	San Martín de Porres	Privado, laico, mixto	Papá egresado de educación superior

Nota: elaboración propia.

### 1.5 Técnicas de análisis de datos

Todas las entrevistas fueron transcritas por el investigador. Aunque pueden omitir comunicación no-verbal, las transcripciones brindan respuestas importantes, detalladas y precisas de los participantes (Cohen *et al.*, 2011). El análisis de las respuestas brindadas por los participantes fue por grupos y categorías primero y luego por objetivos específicos. Las categorías de análisis, como fue mencionado en las dos secciones previas, fueron seleccionadas basado en lo expuesto en el marco de la investigación: la experiencia escolar en general, la satisfacción escolar, el sentido de pertenencia, y los vínculos interpersonales que se subdividen en vínculos con docentes, compañeros y padres. Analizar data por grupos es común en investigaciones que utilizan un sólo instrumento, como la actual, permitiendo observar temáticas, patrones y similitudes, lo cual es, a su vez, una característica del análisis

de data por categorías, las cuales fueron seleccionadas por el investigador antes de recolectar la data. El análisis de las respuestas de los participantes se realiza en el siguiente capítulo según las categorías y subcategorías indicadas previamente.

## **1.6 Consideraciones éticas de la investigación**

Esta investigación toma en consideración los cinco principios éticos del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). Sobre el primero, el respeto por la persona, el formulario de consentimiento informado garantizó la autonomía de los participantes al brindarles la información necesaria para que decidieran participar o no de manera voluntaria en la investigación. Este formulario también indicó que podían abandonar la investigación en cualquier momento si así lo deseaban. Asimismo, si bien les advirtió a los participantes que podrían experimentar incomodidad al compartir experiencias negativas asociadas a sus experiencias como alumnos becados y, por lo tanto, podrían negarse a responder cualquier pregunta en cualquier momento, también resaltó que su participación en la investigación les brindaría una voz a alumnos becados en colegios privados internacionales en el Perú y el mundo, lo cual podría ayudar a docentes y líderes educativos a reflexionar sobre su labor diaria. Esto apunta directamente al segundo principio ético de beneficencia y no maleficencia. Con relación al tercer principio, de justicia, el investigador reconoce que su cercanía con los cuatro participantes podría inducirlo a tener prejuicios o sesgos sobre ellos, limitando de esta forma su objetividad al obtener información de parte de ellos y analizarla. Sin embargo, el investigador piensa que esta cercanía es, en verdad, una gran ventaja pues ya existía un buen nivel de confianza entre él y los participantes, lo cual es un elemento clave en investigaciones educativas. Para asegurar un trato equitativo y sin preferencias con los cuatro participantes como también la objetividad de la investigación, el investigador grabó cada entrevista en formato de audio, permitiéndolo verificar el haber realizado las mismas preguntas a todos los participantes y el haberse comportado de manera profesional con todos los participantes en todo momento. La integridad científica, el cuarto principio ético, ha guiado todo el proceso de investigación, pues los datos y la información obtenida se han utilizado únicamente para los propósitos de este estudio y el investigador ha reconocido posibles sesgos y prejuicios que podría haber tenido en relación a los cuatro participantes por su cercanía a ellos. Sobre el quinto y último principio ético, el investigador acepta y asume su deber y responsabilidad como tal en

relación a la investigación realizada, cuyos efectos no serán adjudicados ni delegados a terceras personas.



## CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las respuestas brindadas por los participantes de esta investigación se analizan en este capítulo de acuerdo a las cuatro categorías de análisis sobre la experiencia escolar identificadas en el marco de la investigación: la experiencia escolar en general, el sentido de pertenencia, la satisfacción escolar y las relaciones interpersonales, categoría que se subdivide en las relaciones con compañeros de la escuela, docentes y padres de familia.

### 2.1 Experiencia Escolar

Al describir sus experiencias en general como alumnos becados en el CPIL, los participantes mencionaron haber experimentado un proceso de cambio y crecimiento personal, una expansión en sus mentalidades, y la exposición a nuevas y mayores oportunidades de aprendizaje y relaciones interpersonales. Carmen, por ejemplo, mencionó que maduró “de una manera que nunca hubiera creído posible” desde que ingresó al CPIL, un lugar que la ayudó a “ser vulnerable ante los demás” de una manera positiva pues le permitió abrirse emocionalmente a otras personas y, de esta forma, encontrarse a sí misma. Karen, similarmente, atravesó un proceso “bastante introspectivo” que la ayudó a conocerse a sí misma desde que ingresó al CPIL, llegando a entender la “importancia de ser emocionalmente consciente” y de validar sus emociones. Según ella, si hubiese estado “en un colegio más conservador” o “religioso ... nunca hubiera podido explorar el potencial total” de sí misma. Aunque su paso por el CPIL no cambió la proyección de vida de Steven, sí le cambió la “forma de pensar” y “de ver” algunas cosas, como también el abrirle “puertas para las visiones que ya tenía antes”, ayudándolo a ver el camino que debe recorrer para cumplir sus metas de una manera “un poco más fácil”. Para Carmen, en cambio, la experiencia vivida en el CPIL sí la llevó a “reformular los planes” de vida que tenía antes, en específico la carrera universitaria que quiere seguir. Ariana considera estar en el CPIL como “una gran oportunidad” pues “tiene conexiones con bastantes programas” y “actividades”. Ella menciona que para estudiar la carrera que a ella le interesa tendrá que irse a “otro país” ya que el Perú no cuenta con “el equipo necesario”; por este motivo, “definitivamente va a ayudar demasiado que el colegio tenga conexiones” con “varias universidades”.

Aparte de las conexiones académicas y extracurriculares, el estar en el CPIL le ha permitido a Ariana “conocer gente nueva”, seguir sus pasiones y “extender” su nivel académico más de lo que podía en su anterior colegio. Karen también pudo conocer “diferentes tipos de personas” y, similar a Ariana, experimentó una “explosión de aprender y conocimiento” gracias al idioma inglés impartido en el CPIL. Estos sentimientos de grandes oportunidades académicas fueron mencionados por Steven al comentar que está llevando un curso en el CPIL donde le enseñan lo mismo que a un amigo en la universidad. Carmen ha encontrado en el CPIL un lugar donde puede desarrollar su “pasión por el aprendizaje”, optando por llevar el programa del Bachillerato Internacional que ofrece el CPIL. Sin embargo, su paso por el CPIL la “ayudó a ver las cosas de una diferente manera”, incluso llegando a cambiar la visión que tenía sobre los estudios a raíz de su experiencia en el Bachillerato Internacional:

... no sólo se enfoca en lo académico, pero también en las actividades fuera y el carácter del estudiante ... de todas maneras me ha ayudado a darme cuenta que ... no sólo valgo por mis notas, también valgo ... por lo que soy.

Aunque las experiencias en general como alumnos becados en el CPIL fueron en su mayoría positivas, los participantes sí atravesaron una etapa retadora de transición al CPIL, marcada por miedos y sentimientos negativos asociados al idioma y a la integración a un nuevo espacio físico y social. Los cuatro participantes mencionaron que el idioma inglés fue el reto mayor que enfrentaron durante su transición al CPIL. Aunque Karen sabía algo de inglés, “nunca lo había hablado a tal magnitud” ni “tenía la fluidez y tampoco la facilidad” que sí tenían los demás alumnos del colegio. Carmen también entró con algo de conocimiento del idioma, pero al ingresar “era completamente diferente”. El “no entender nada” en sus clases “fue un momento de frustración”. Steven también “sentía que sabía” inglés antes de ingresar al CPIL, pero una vez dentro se dio cuenta que “no sabía”, llegando a sentirse “perdido en el momento de entender la clase”. En relación a la integración a un nuevo espacio físico y social, Carmen “de todas maneras tenía mucho miedo” por la posibilidad de no “encontrar compañeros” o “compañeras que de verdad te acepten en su grupo de amistad”, llegando a construir “narrativas muy tóxicas y creencias disfuncionales” sobre el tema, atribuyendo un posible rechazo de sus futuros compañeros por su “estatus socioeconómico”. Las diferencias de niveles socioeconómicos también afectaron la percepción de Steven: él iba al CPIL al inicio “con miedo” y “algo intimidado” pues consideraba a los alumnos de ahí como “pitucos, racistas, clasistas”.

Karen experimentó “un cambio difícil” al ingresar al CPIL, describiendo este tiempo como “muy caótico” ya que no se sentía “preparada” para la transición al CPIL. Al inicio se sentía “muy perdida” y “muy fuera del lugar” pues no sabía “el sistema de cómo funcionaba el colegio” ni “dónde tenía que ir primero”. Asimismo, “el hecho de conocer a nuevas personas después de haber estado en el mismo colegio por seis años era también algo difícil”. Estas sensaciones la llevaron a experimentar momentos “muy difíciles donde decía, ‘me quiero ir’” del CPIL porque no se sentía bien.

## **2.2 Sentido de pertenencia**

A pesar de las dificultades experimentadas por los participantes en sus inicios como alumnos becados en el CPIL, todos afirmaron que sí llegaron a sentirse parte de la comunidad del CPIL gracias en gran parte a sus relaciones amicales y con sus profesores. Aunque Ariana afirma que “en un par de meses” pudo adaptarse al CPIL, tanto con el idioma como en el plano social, los demás participantes tardaron entre dos y tres años en sentirse parte de la comunidad escolar. Carmen empezó a sentirse parte de la comunidad el segundo semestre de su segundo año en el CPIL cuando conoció al grupo de amigas que tiene hasta el día de hoy, quienes les “abrieron sus brazos” y “entendían las limitaciones” que “tenía con el idioma” inglés. A la vez, Carmen se apoyó “mucho” en la “otra compañera becada” de su promoción, la cual ella catalogó como “un factor importante” en su transición al CPIL ya que al tener a alguien atravesando por la misma situación que ella la ayudó a darse cuenta que no era “la única” y, por ende, a no sentirse “muy solitaria” en el proceso. A la par de recibir apoyo y motivación de su tutora de inglés y del coordinador del programa de becas, empezó a participar en más actividades extracurriculares, llegando incluso a asumir un puesto de liderazgo en una sociedad de honor musical. El sentirse “parte muy importante de un club” y “de un salón de clases” no sólo le permitió sentirse “muy cómoda y bienvenida” en la comunidad del CPIL, sino también a reafirmar su “posición” en el colegio.

Karen y Steven recién empezaron a sentirse parte de la comunidad del CPIL en su tercer año, aunque Steven mencionó que su primer profesor de inglés, que a la vez fue su tutor, “siempre” lo “hizo sentir cómodo”, “bienvenido” y “que era parte de todo el colegio”, saludándolo cada vez que lo veía. Por esto, Steven lo describió como “el mejor profesor de la vida”, indicando que “siempre” se acordará de él. Sin embargo, durante sus primeros años en el CPIL, Steven comentó que no sentía que “algunas

cosas” del colegio le “perteneían” como lo siente ahora. En su tercer año, a pesar de haber perdido un poco de contacto con su grupo de amigos porque no tenían clases juntos, Steven fue defendido por ellos cuando un alumno nuevo trató de empujarlo. Este gesto le hizo a Steven sentirse “parte del alumnado del colegio”, ayudándolo a interiorizar una sensación de pertenencia al CPIL. Otro ejemplo mencionado por Steven que ilustra el apoyo recibido de parte de sus amigos durante su transición al CPIL fue el caso de un alumno que en una clase “se acercó a la profesora y le dijo, ‘Miss, ¿puedo estar al lado de Steven? Porque a veces se le complica y quisiera ayudarle’”. Las clases de inglés que Karen llevó con una tutora la ayudaron en temas académicos, lo cual se reflejó en una mejora en el “tema de notas”, llevándola a darse cuenta que no era un “impostor” y estaba en el CPIL “por una razón”. Esta realización le “daba un poquito más de peso” a quedarse en el CPIL y a no querer irse, como había considerado en sus primeros años. El inglés “social”, en cambio, lo aprendió “del entorno, de lo que tenía que hablar con la gente, de lo que escuchaba ... cómo lo usaban las personas” de su edad. Al sentirse “más familiar con las personas” del CPIL se “sentía mucho más cómodo ir” al colegio: “sabía con quién iba a estar, tenía un grupo” al cual “llegar en las mañanas” y “ya sabía de qué hablar”. Había logrado hacer su “pequeño lugar” en el CPIL y en 5to de secundaria, cuando empezó el Bachillerato Internacional, ya se sentía mucho más “en casa” e “identificada con el colegio”.

### **2.3 Satisfacción escolar**

Según Ariana y Carmen, el ambiente del CPIL es “muy inclusivo”, por lo cual Carmen “siempre” se sintió “aceptada” y “muy cómoda” compartiendo sus “orígenes” con los demás. Para ella, el CPIL es “un ambiente de que todos aceptan uno al otro” sin diferencias; desde diversas culturas hasta “expresión de varias identidades sexuales ... siempre han sido recibidas con los brazos muy abiertos y muy aceptadas por la comunidad”. Karen atribuye esto a ideas y valores “bastante progresistas” dentro del CPIL en comparación con el Perú - como por ejemplo “que una mujer puede hacer lo que quiere” en el rubro que quiera - en específico a “los valores americanos” y “la cultura de bastantes personas que son de Estados Unidos”. Sin embargo, Carmen se dio cuenta desde temprano que “siempre hubo esta separación de personas que hablaban español y las personas que no hablaban español” no sólo a nivel de alumnos sino también a nivel de profesores, pues ésto último le fue comentado por un profesor “de confianza”. Ella atribuía esto a diferencias culturales y

de “costumbres” entre las personas que hablan español, quienes según ella eran usualmente de “países latinos o de España”, y de las personas que vienen de “países totalmente extranjeros” como “Estados Unidos, Europa, Asia”. Estas diferencias fueron identificadas por Karen en su propia promoción donde “había muchos grupos” segregados de alumnos, desde gente peruana de un “nivel socioeconómico alto” hasta “gente de la embajada” estadounidense, por lo cual “era bastante difícil integrarse” ya que no sabía a cuál grupo acogerse. De esta forma, aunque pudieron conocer a personas de diferentes países y culturas, lo cual fue una experiencia positiva para Ariana y Steven, el ambiente social del CPIL presentó un reto tanto para Karen como para Steven, quienes experimentaron sentimientos de incomodidad e inferioridad en sus primeros años en el CPIL. Steven se “sentía inferior a los demás” alumnos por las “diferencias que veía socioeconómicas” y también se sentía “inferior a los profesores” por “el trato” que recibía de algunos de ellos. El aspecto social del CPIL fue lo que más afectó a Karen durante sus primeros años ya que no venía “del mismo ambiente” de los demás alumnos: sentía que los alumnos eran muy “irrespetuosos” con los profesores, lo cual a ella la incomodaba, y también sentía que las “maneras en las que la gente se relacionaba eran bastante superficiales”, hablando sobre dónde se habían ido de compras en vez de las cosas que les gustaban hacer y aprender. Para Karen, estar en el CPIL se sentía “de alguna manera” como estar “en otro país”.

Al margen de los retos sociales del CPIL, los cuatro participantes valoran el programa académico del mismo, resaltando el poder escoger qué cursos quieren llevar como también los recursos y la infraestructura. A Karen le “encantaba” las clases que llevaban y, como el colegio tenía “todos” los recursos “del mundo”, sentía que tenía “todas las posibilidades abiertas” para hacer “cualquier cosa”; Steven comentó que el CPIL “tiene una metodología que te hace ver las cosas” difíciles “de una manera muy fácil”; Carmen llevó un curso virtual ofrecido por el CPIL durante la pandemia que le “cambió” la vida pues puso a la “vulnerabilidad como el pilar central del aprendizaje” y le permitió realizar documentales para una persona que la hizo sentir que “pertenece a la comunidad” - en su caso, una amiga que conoció su segundo año en el CPIL - y otro dirigido a su “yo” de 80 años de edad, lo cual fue “muy emotivo” para ella. Además, pudo entablar amistad con alumnos de otros países como México. Asimismo, los cuatro participantes comentaron que tienen la oportunidad de participar en un gran número de actividades extracurriculares y viajes organizados por el CPIL, tanto dentro como fuera del Perú. Estas actividades les permiten seguir sus “pasiones” aparte de

las académicas, según Ariana, como también “aprender de cualquier lugar”, según Karen. Otra ventaja de estas actividades y viajes es que les permite “forjar relaciones tan lindas” con alumnos con quienes quizás no compartían tanto en clases académicas regulares, algo que le pasó a Carmen participando en el club del Modelo de Naciones Unidas. Un gran inconveniente para los participantes es el tiempo de viaje hacia y desde el CPIL, lo cual puede perjudicar su bienestar físico y mental, especialmente para aquellos que viven a grandes distancias del colegio, como Steven, quien llegó a sentirse “cansado mentalmente” y “abrumado” por despertarse todos los días a las 5 de la mañana para llegar al CPIL a tiempo y volver a casa a las 7 de la noche los días que se quedaba entrando fútbol después de clases. Por esta razón, la llegada de la pandemia fue un “alivio” para él, permitiéndole recuperarse física y mentalmente ya que no tenía que desplazarse hacia y desde el colegio para sus clases.

## **2.4 Relaciones Interpersonales**

Las relaciones interpersonales de los cuatro participantes analizadas para esta investigación se dividen en tres subcategorías: con sus compañeros del colegio, con sus docentes y con sus padres.

### **2.4.1 Con Compañeros**

Para tres de los cuatro participantes fue fácil hacer amigos en el CPIL. Ariana entabló amistades fácilmente con compañeros que “hablan español como primera lengua”. Para ella, es “más fácil” relacionarse con personas que hablan “en español” pues puede expresarse “mejor en ese idioma”, aunque indica que sí tiene amigos que “hablan inglés”. Conoció a su grupo de amigas el primer día en el CPIL en distintas clases y llegaron a ser 13 de diversas nacionalidades: Colombia, Puerto Rico, Costa Rica, Brasil y Perú. Ellas “apoyan bastante” a Ariana, estudian juntas y saben de su condición como alumna becada. Carmen también conoció a una de sus amigas más cercanas en una clase durante su segundo año en el CPIL y a partir de ahí fueron “expandiendo” su grupo de amistad, el cual creció a “5 ó 6 chicas” que “siempre” se apoyan y hablan “casi todos los días”. Al igual que Ariana, el grupo de amigas de Carmen son de varios países latinos: México, Colombia y Perú. Steven conoció a gente “muy chévere” del CPIL a través de su “buen amigo” quien se le acercó el primer día de clases, saludó a su mamá con un “¡Hola Tía!” - a lo cual Steven “no estaba

acostumbrado” - y “luego dijo, ‘Steven ven, te presento a tal y tal y tal’.” Sin embargo, Steven sintió que “habían estudiantes de otros grados” que lo “veían de manera distinta” en su clase de arte y cuando entrenaba fútbol después del horario escolar. Durante sus entrenamientos de fútbol “a veces se burlaban” de su apellido y dos alumnos “del grado menor se llevaron” su mochila en una ocasión de los vestidores cuando Steven se estaba cambiando. Él los persiguió y agarró a uno de ellos, le encaró, recogió su mochila y se fue. No tuvo una reacción violenta con este alumno porque él no “acude a la violencia”. Karen, a diferencia de los demás participantes, sí tuvo dificultad en hacer amigos “porque no estaba acostumbrada a hacer nuevos amigos tan rápido, a socializar tan rápido”. Aparte de encontrarse con grupos segregados en su promoción, le “costó conocer” los “verdaderos valores” de sus compañeros y, si bien “habían personas que compartían los mismos valores” que ella, comenta que “siendo niños, siempre” uno quiere “caerle” bien “al conjunto más grande”. Sin embargo, “no siempre” aceptaban a uno cuando era “tan honesto” sobre de “dónde” venía. Al final, ella se unió al “grupo de las personas que son más peruanas”: “los hijos de los profesores”, a quienes ella catalogó de clase media.

#### **2.4.2 Con docentes**

Los cuatro participantes mencionaron tener buenas relaciones con la coordinadora del programa de becas, quien según Ariana les comparte oportunidades fuera del colegio y los ayuda a solucionar problemas “en cualquier momento”, y las consejeras del colegio, con las cuales puedes conversar “en cualquier momento” según Steven y con quienes Carmen tiene una relación de confianza por lo cual está “dispuesta a ser vulnerable” y “contarles las cosas que de verdad” le están pasando. Tres de los participantes indicaron tener mejores relaciones con los docentes del CPIL que con sus profesores en sus anteriores colegios, describiendo a los docentes del CPIL como más comprensivos, tolerantes y accesibles. Los docentes del colegio anterior de Karen “no te daban segundas oportunidades” mientras que los del CPIL sí, transmitiendo una mentalidad de que los alumnos pueden aprender en vez de obligarlos a aprender. El trato que Ariana tenía con los profesores de su colegio anterior “era un poco más frío” ya que no hablaba tanto con ellos como lo hace con los profesores del CPIL. Ella piensa que “más profesores deberían ser así”, tratando de “conectar más con sus estudiantes” en vez de sólo enseñarles. Esta mayor conexión con sus profesores en el CPIL la ha llevado a sentir “mayor confianza” con

ellos; incluso siente que la respetan más porque la tratan “como una igual”, aunque admite que “siempre” trata de relacionarse “mejor” con sus profesores de ciencia y matemática porque son los cursos que más le interesan y piensa que podrían servirle “para establecer conexiones”, por ejemplo, al redactar “cartas de recomendación” para postular a sociedades de honor. Para Carmen, “un factor muy importante de la experiencia” en el CPIL ha sido “totalmente los profesores”. Ellos “te preguntan ‘¿cómo estás?’” y “están dispuestos a escucharte” y “a ayudarte hasta fuera de las horas del colegio para que entiendas”. Cuando se sacó una mala nota una vez en sus primeros años, pensó que el profesor la iba a recriminar como lo hacían en su antiguo colegio, donde sentía una presión constante por siempre “ser la mejor” y “perfecta”; sin embargo, se encontró con un profesor que la “entendió” y le brindó “una crítica constructiva que no dañó” sus sentimientos ni su autoestima, sino más bien la “ayudó a crecer”. Carmen tiene una “relación de respeto, de entendimiento, de empatía” con sus profesores en el CPIL, por lo cual los ve más como consejeros que profesores, indicando que “no son como los típicos profesores de colegio, sino ellos son más como una amistad”.

Steven, en cambio, cuando ingresó al CPIL sintió que algunos profesores norteamericanos eran “muy fríos” en comparación con los profesores peruanos de su antiguo colegio. Según él, algunos veían “de muy mala manera a algunos estudiantes”, incluyéndolo a él. Una vez un compañero suyo le hizo una pregunta a un profesor y “le respondió de muy buena manera”; sin embargo, cuando Steven le hizo una pregunta, sintió que “al llevar su mirada hacia” él, la cara del profesor “cambió totalmente, como si estuviera enojado”. Estas situaciones lo hicieron sentirse menospreciado y triste. Si bien notó esto más en sus primeros dos años en el CPIL, comentó que seguía pasando en su quinto año en el colegio. A pesar de esto, Steven habló de manera positiva de dos profesores del CPIL. Uno fue su primer profesor de inglés, descrito previamente, quien se convirtió en el primer profesor del CPIL con el cual Steven desarrolló una relación de “amistad”. La segunda profesora fue del curso de español, quien se ganó el respeto y cariño de Steven cuando se acercó a él para hablarle personalmente al darse cuenta que estaba haciendo algo en clase que no debía en vez de llamarle la atención en frente de sus compañeros del aula.

### **2.4.3 Con padres de familia**

Ariana, Carmen y Steven mencionaron que tienen una relación cercana con sus padres y que ésta se fortaleció desde que ingresaron al CPIL, lo cual les ayudó a navegar la difícil transición a pesar de sus limitaciones con el idioma. Ariana habla “todos los días” con sus padres, a quienes les cuenta “todo” sobre su día y quienes la ayudaban a calmarse cuando se estresaba. Aunque ya no pueden ayudarla con tareas escolares “porque no entienden inglés”, Ariana afirma que “con el tiempo”, conforme uno va creciendo, uno puede “conectar más” con sus padres, como ella lo ha logrado. Carmen también les cuenta “todo” a sus padres y ellos “siempre” le dan “buenos consejos”. Los lazos de “confianza” y “amor” entre Carmen, su hermana y sus padres se han vuelto “mucho más” profundos en los últimos años, especialmente desde que sus padres empezaron a trabajar de manera remota en su hogar por la pandemia, a tal punto que “ya no son” sus padres sino son sus “amigos”. No sólo se entienden más, sino hasta comparten miedos, pues el papá de Carmen le comentó que tanto él como su mamá habían tenido “muchos miedos” al momento que Carmen ingresó al CPIL. Para ella, “siempre” tener el “apoyo constante” de ellos “ayudó mucho” en su proceso de integración en la comunidad del CPIL. Steven tiene una relación muy cariñosa e “increíble” con sus padres, quienes “siempre” estuvieron ahí para apoyarlo. Su madre le dice que agradece cómo es él y se acercó “mucho más” a ella desde que ingresó al CPIL pues él ahora estaba “muy lejos” no sólo de su casa sino también de lo que estaba acostumbrado a ver todos los días. Ella misma le comentó que su primer día en el CPIL, ella se quedó afuera del colegio hasta el mediodía porque “no se podía ir”, una sensación que él también compartía. Karen, en cambio, describió tener una relación complicada y distante con sus padres ya que son “bastante conservadores”. Aunque trataron de ayudarla durante su transición al CPIL “dentro de lo que ellos creían”, no fueron “las personas más útiles” para Karen en esta etapa y no sólo “porque no sabían el idioma”; pedirles ayuda “en algo social de cómo hacer amigos ... no tenía sentido” para ellos. Según sus padres, ella no estaba en el CPIL “para hacer amigos” sino “para estudiar”.

## CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se realiza la interpretación de las respuestas brindadas por los participantes de la misma forma que se analizaron en el capítulo anterior: según las categorías de análisis identificadas en el marco de la investigación, las cuales son la experiencia escolar en general, el sentido de pertenencia, la satisfacción escolar, y las relaciones interpersonales, las cuales se subdividen en las relaciones con compañeros de la escuela, docentes y padres de familia.

### 3.1 Experiencia Escolar

Las respuestas brindadas por los cuatro participantes demuestran que la experiencia escolar de cada uno es una respuesta a cómo van configurando su forma particular de estar dentro del CPIL, interiorizando y manejando aprendizajes propios y sociales sobre demandas, proyectos, resultados, éxitos y fracasos (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015). Por ejemplo, al igual que los alumnos de los COAR, Carmen y Karen experimentaron un desarrollo personal intenso (Alcázar & Balarin, 2016) desde que ingresaron al CPIL, lo cual les permitió no sólo conocerse mejor como personas sino valorarse más por quiénes son. Aunque la experiencia de Steven en el CPIL no ha cambiado su proyección de vida, sí ha cambiado la de Carmen pues ahora quiere estudiar una carrera universitaria distinta a la que quería antes de ingresar al CPIL, evidenciando una de las maneras en las cuales los colegios internacionales influyen en alumnos locales según Kanan y Baker (2006). El sentir que estar en el CPIL le abre “puertas” para sus proyecciones de vida a Steven es un sentimiento que también expresaron los alumnos de los COAR (Alcázar & Balarin, 2016), el cual se asemeja al acceso a ciertos espacios de privilegio y redes de contacto que según Rentería *et al.* (2020) ofrecen los colegios privados de élite, lo cual fue verbalizado por Ariana al afirmar que las conexiones del CPIL con “varias universidades” “definitivamente” la ayudarán en el futuro. El cambio en la “forma de pensar” y “de ver” algunas cosas para Steven y Carmen se podría atribuir a las nuevas y variadas interacciones y perspectivas a las que han estado expuestos en el CPIL, lo cual ha ampliado la visión del mundo (Fitzsimons, 2019) y de sí mismos que ambos tenían. La “explosión” de aprendizaje y conocimiento verbalizada por Karen y experimentada por todos, desde el poder “extender” su nivel académico de Ariana hasta desarrollar su pasión por el aprendizaje de Carmen, pasando por la realización de Steven que en

el CPIL aprende lo que otros aprenden en la universidad, demuestra que los cuatro valoran la educación que reciben en el CPIL y están motivados para aprender (Carvalho & Novo, 2012) pues consideran la oportunidad de asistir al CPIL como un privilegio, al igual que los alumnos de los COAR (Alcázar & Balarin, 2016).

Ya que el inglés no era la lengua materna de ninguno de los cuatro participantes pero sí el idioma de instrucción del CPIL (Hayden *et al.*, 2000), no sorprende que los cuatro hayan identificado sus limitaciones con el idioma como uno de los factores más difíciles de su etapa de transición al CPIL, lo cual demuestra que fue un factor que influyó negativamente en sus experiencias en el CPIL. A pesar de esto, Karen mencionó que la “explosión de aprender y conocimiento” que experimentó fue gracias al idioma inglés, demostrando de esta forma que el inglés para ella ha sido un gran beneficio como lo fue para los alumnos locales en un colegio internacional de Malasia (Bailey, 2015). Sin embargo, la falta de comprensión del inglés resultó ser una barrera del aprendizaje (Pletser, 2019) para todos durante su transición al CPIL, llevando a Carmen a sentirse frustrada y a Steven a sentirse perdido en sus clases. La integración social fue el otro factor que dificultó la etapa de transición al CPIL para los participantes. El temor al rechazo social en gran parte por las diferencias socioeconómicas entre tres de los participantes y sus nuevos compañeros del CPIL demuestra que los participantes habían tenido una baja o nula exposición hacia alumnos de niveles socioeconómicos más altos (Krüger, 2019), por lo cual entraban con ideas y prejuicios sobre ellos como Steven, resultando en sensaciones de miedo e intimidación de tener que relacionarse con ellos. El sentirse “muy fuera del lugar” por parte de Karen es similar a la sensación de ‘no pertenecer’ experimentada por alumnos vulnerables en una universidad de élite de México (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015). Estas sensaciones de incomodidad, inferioridad y hasta enajenación limitaron la generación de la sensación de pertenecer (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020a) al CPIL de Carmen, Karen y Steven en diferentes medidas, lo cual será abordado en la siguiente subsección, por lo cual fueron, en su conjunto, otro factor que influyó negativamente en sus experiencias en el CPIL. Al igual que los estudiantes mexicanos vulnerables en una universidad de élite (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015), los cuatro participantes tuvieron que superar la transición inicial al CPIL, la cual involucró mejorar sus habilidades en el idioma inglés para poder desempeñarse con éxito a nivel académico como también superar el sentimiento de desigualdad que sentían hacia sus compañeros de niveles socioeconómicos más altos (Leyton *et al.*, 2012).

### 3.2 Sentido de pertenencia

Una vez superada la transición inicial al CPIL, los participantes sí llegaron a sentirse parte de la comunidad, ayudados en gran medida por sus vínculos con sus amigos y sus profesores. Tanto Carmen como Karen mencionaron que tener a una tutora de inglés las ayudó en sus primeros años tanto emocionalmente, mediante motivación, como académicamente, evidente en una mejora de notas para Karen, lo cual la hizo sentirse mejor como alumna en el CPIL, demostrando que su sentido de pertenencia estaba asociado, en parte, a su desempeño escolar (Guerrero *et al.*, 2012). Esta tutoría es un ejemplo de una estrategia de personalización ya que ayudó a ambas a enfrentar los obstáculos del idioma y, en consecuencia, las exigencias académicas del CPIL a través del acompañamiento de una profesora (Ziegler & Nobile, 2014). Sin embargo, al mencionar que fue aprendiendo “de lo que tenía que hablar con la gente”, Karen no sólo alude al uso del inglés coloquial o “social” con sus compañeros del colegio sino a nuevas formas aceptadas de comportamiento (Pletser, 2019) y a la incorporación de modos de representarse y actuar (Rentería *et al.*, 2020) frente a sus compañeros del CPIL para poder interactuar de manera exitosa con ellos. El tener un grupo al cual “llegar en las mañanas” le daba un sentido de comunidad dentro de la escuela (Guerrero *et al.*, 2012), pero fue recién en su sexto año en el CPIL cuando sintió un nivel de identificación con la escuela (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019) mientras que a los demás participantes les tomó menos tiempo.

Los gestos y acciones que realizó el primer profesor de inglés de Steven que le permitieron a él sentirse “siempre” “cómodo” y “bienvenido” en el CPIL demuestra que estaba apoyándolo durante su fase de transición y adaptación al CPIL (Sears, 2011). El vínculo establecido entre Steven y este profesor empezó a germinar en Steven un sentimiento de aceptación y valoración (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020a) que fue creciendo con la ayuda de un amigo para enfrentar los obstáculos del idioma en una de sus clases. Steven pudo interiorizar un sentido de pertenencia al CPIL cuando fue defendido por sus amigos al ser agredido por otro compañero en su tercer año en el CPIL. Estos dos últimos casos son ejemplos de los vínculos de apoyo y protección mutua (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019) que Steven logró establecer con sus amigos en el CPIL. Estos vínculos sólidos desarrollados con sus amigos y su primer profesor de inglés ayudaron a que Steven sienta que pertenecía a la comunidad del colegio (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a). Lo mismo se podría decir sobre Carmen,

quien comenzó a desarrollar un sentido de pertenencia con la comunidad del CPIL después de conocer a su grupo de amigas, quienes la aceptaron con brazos abiertos y “entendían” sus limitaciones con el inglés. Sus vínculos amicales y creciente participación en la vida académica y de actividades extracurriculares, las cuales no asociaba con clases altas y por ende fuera de su alcance (Leyton *et al.*, 2012), le permitió a Carmen no sólo sentirse cada vez más integrada a la comunidad del CPIL sino hasta una persona indispensable de la comunidad (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a) pues ya formaba “parte muy importante de un club” y “de un salón de clases”, reafirmando de esta forma su “posición” en el colegio. Este creciente sentido de pertenencia entre los participantes promovía a su vez su propia inclusión educativa en el CPIL (Pletser, 2019) como también su disfrute del colegio en sí pero a diferentes tiempos. Todo esto demuestra que los vínculos desarrollados por los alumnos becados con sus compañeros y docentes fueron factores que influenciaron positivamente en sus experiencias en el CPIL.

### **3.3 Satisfacción escolar**

Las respuestas brindadas por los cuatro participantes sobre la oferta académica y extracurricular del CPIL demuestra que no sólo sentían que sus expectativas académicas eran cubiertas por el colegio de tal forma que atendían sus necesidades (Surdez Pérez *et al.*, 2018) si no hasta eran superadas. Esto se puede evidenciar cuando Karen menciona que el colegio tenía “todos” los recursos “del mundo” y que sentía que tenía “todas las posibilidades abiertas” para hacer “cualquier cosa” como también cuando Carmen comenta que un curso virtual ofrecido por el CPIL le “cambió” la vida y pudo “forjar relaciones tan lindas” gracias a su participación en una actividad extracurricular. Por esto, se podría decir que los cuatro participantes tienen un alto grado de satisfacción escolar con la propuesta educativa y extracurricular del CPIL, expresando una sensación similar a los alumnos de los COAR de estar recibiendo mejores servicios en el CPIL que en sus colegios anteriores (Alcázar & Balarin, 2016). Asimismo, al describir el ambiente del CPIL - una evaluación relacionada a la satisfacción escolar - Ariana, Carmen y Karen hablaron del nivel de inclusión del colegio, enfocándose en la expresión libre de identidades, habilidades, conocimientos e intereses (Figuroa *et al.*, 2017), evidente cuando Carmen comenta que todo tipo de diferencias son aceptadas en el CPIL, desde diversas culturas hasta expresiones de diferentes identidades sexuales, por lo cual ella “siempre” se sintió

“aceptada” y “muy cómoda” de compartir sus “orígenes” con otros. Este nivel de inclusión ayudó a generar un sentido de pertenencia con el colegio en cada una de ellas (Figueroa *et al.*, 2017) aunque el tiempo de desarrollo de esta sensación fue distinto entre las tres, como fue explicado previamente. La mención por parte de Karen sobre ideas y valores “bastante progresistas” dentro del CPIL en comparación con el Perú como la razón por la cual el ambiente del colegio era tan inclusivo alude a la ‘burbuja cultural’ (Ledger, 2016) separada y aislada de la cultura del país de acogida que suele constituir el ambiente de un colegio internacional (Bailey, 2015). Pero existían varias otras ‘burbujas’ dentro del mismo CPIL: las “personas que hablaban español y las personas que no hablaban español” tanto a nivel de alumnos como profesores, que Carmen atribuía a diferencias culturales y de “costumbres”, y los grupos segregados de alumnos en la promoción de Karen. Por esto, no sorprende que Karen haya comentado que estar en el CPIL era como estar “en otro país” pues no venía “del mismo ambiente” de los demás alumnos, sensación compartida con los alumnos locales de un colegio internacional en Malasia estudiados por Bailey (2015).

Esta incomodidad con el aspecto social del CPIL fue el factor que más influyó en el nivel de satisfacción escolar de Karen pues los grupos segregados de alumnos que existían dentro de su promoción constituían espacios socialmente cerrados (Rentería *et al.*, 2020) a los cuales ella no podía ingresar, dificultando de esta forma su integración e inclusión a la comunidad del colegio. Sin embargo, la “separación de personas que hablaban español y las personas que no hablaban español” identificada por Carmen no perjudicó negativamente su nivel de satisfacción escolar, comprobando que las personas reaccionan de manera diferente a situaciones similares según sus personalidades (Lee & Yoo, 2015) y que las interacciones y contextos donde se inserta cada alumno resultan en experiencias y vivencias singulares (Figueroa *et al.*, 2017). Este sentido de singularidad ayuda a explicar por qué Steven fue el único participante que sintió un trato negativo por parte de algunos profesores del CPIL como también sentirse “inferior a los demás” alumnos por las diferencias socioeconómicas entre ellos, sentimiento compartido con alumnos de contextos vulnerables frente a sus pares de niveles socioeconómicos más altos al ingresar en instituciones de educación superior en Chile (Leyton *et al.*, 2012). Estos aspectos sociales y emocionales impactaron negativamente en su satisfacción escolar, sentido de pertenencia e inclusión educativa en el CPIL (Pletser, 2019), particularmente en sus primeros años. Asimismo, el cansancio mental de Steven

ocasionado por los largos viajes hacia y desde el CPIL demuestra que las experiencias escolares son influenciadas por diversos factores incluyendo la salud física y mental (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Huebner & McCullough, 2000), por lo cual no sorprende su sensación de “alivio” cuando no tuvo que desplazarse al CPIL con la llegada de la pandemia.

### **3.4 Relaciones interpersonales**

Como se ha mencionado, las relaciones interpersonales de los participantes se subdividen en tres subcategorías: con sus compañeros del colegio, con sus docentes y con sus padres.

#### **3.4.1 Con compañeros**

A diferencia de los alumnos de contextos vulnerables en una universidad de élite en Chile (Leyton *et al.*, 2012), tres de los cuatro participantes sí pudieron crear vínculos sociales fuertes con sus grupos de amigos en el CPIL, llegando a compartir sus orígenes sociales con ellos sin miedo. Como ya ha sido mencionado, los grupos segregados de alumnos en la promoción de Karen eran espacios socialmente cerrados (Rentería *et al.*, 2020) para ella y, aunque logró tener un grupo de amigos en el CPIL a quienes catalogó como de clase media, no describió sus vínculos con ellos con la misma intensidad que los demás participantes. Asimismo, fue la única que describió que el compartir con honestidad de “dónde” venía con otros compañeros en el CPIL “no siempre” fue aceptado. Estas diferencias entre los vínculos sociales y afectivos construidos entre los cuatro participantes y sus compañeros impactaron en sus sentidos de pertenencia con el CPIL (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019); los lazos sólidos y de calidad establecidos entre Ariana, Carmen y Steven - al margen de los casos de *bullying* que éste último sufrió - con sus grupos de amigos ayuda a explicar por qué ellos tres se sintieron más integrados a la comunidad del colegio antes que Karen (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a). Carmen y Ariana no sólo interactuaron con compañeros de diferentes nacionalidades (Fitzsimons, 2019) sino llegaron a forjar sólidas amistades con varias de ellas. Si bien Steven sólo sintió miradas inquisidoras (Gluz, 2007) por parte de alumnos de otras promociones que no lo conocían de verdad, lamentablemente llegó a sufrir *bullying* por algunos de estos alumnos, perjudicando de esta manera su sentido de pertenencia e inclusión educativa (Pletser, 2019) en el CPIL. Sin embargo, tanto para él como para Ariana y Carmen, sus amigos

cercanos influenciaron positivamente en sus experiencias educativas, contribuyendo a sus valoraciones de la educación e incentivándolos en el aprendizaje (Carvalho & Novo, 2012) al ayudarlos tanto dentro como fuera del aula cuando no entendían algo o estudiando juntos. Por esto, se pueden considerar a las relaciones con compañeros como un factor que influyó positivamente en la experiencia de la mayoría de los alumnos becados en el CPIL.

### **3.4.2 Con docentes**

Como mencionó Carmen, los docentes fueron un factor muy importante tanto de la experiencia escolar como del sentido de pertenencia (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a) de los cuatro participantes en el CPIL, ayudándolos a todos durante su transición al CPIL (Sears, 2011). Durante esta etapa de transición, los participantes tuvieron que adaptarse a nuevas formas de trabajo y expectativas de aprendizaje (Nobile, 2014; Bailey, 2015) por parte de los docentes del CPIL. Carmen, por ejemplo, aprendió que no tenía que ser “perfecta” como en su antiguo colegio, mientras Karen interiorizó y valorizó la diferencia entre el poder aprender y la obligación de aprender transmitida por sus nuevos docentes. Al igual que los alumnos vulnerables en una universidad de élite de México estudiados por Silva Laya y Jiménez Romero (2015), los cuatro participantes pudieron establecer relaciones de confianza y respeto mutuo con sus profesores en el CPIL. Sintieron que se preocupaban por ellos, preguntándoles cómo estaban, como mencionó Carmen, y haciéndolos sentir cómodos, como comentó Steven; eran respetuosos, tratándolos “como una igual” según Ariana; y les brindaban apoyo cuando lo necesitaban (Coelho & Dell’Aglío, 2019), incluso “fuera de las horas del colegio” según Carmen. Ariana vuelve a mencionar el acceso a espacios de privilegio y redes de contacto (Rentería *et al.*, 2020) como una razón por la cual trata de relacionarse “mejor” con ciertos docentes. Aunque Steven llegó a sentir que algunos profesores lo miraban (Gluz, 2007) como si estuviesen “enojados” con él, brindando explicaciones de maneras diferenciadas a los grupos de trabajo de su salón de tal forma que le hicieron pensar que podrían tener preferencias por unos alumnos (Albornoz & Silva, 2015), lo cual hirió sus sentimientos, encontró en su primer profesor de inglés a alguien que lo “hacía sentir que era parte de todo el colegio”, mientras su profesora de español se ganó su respeto y cariño al conversar personalmente con él en lugar de llamarle la atención en frente de sus compañeros. De esta forma, estos dos docentes ayudaron a que Steven se sienta

integrado al CPIL y sentaron las bases de su sentido de pertenencia al mismo (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a). Por todo esto, se puede afirmar que las relaciones con docentes fue otro factor que influyó positivamente en la experiencia de los cuatro alumnos becados en el CPIL.

### **3.4.3 Con padres de familia**

El apoyo familiar expresado en los vínculos de confianza entre Ariana, Carmen, Steven y sus padres les permitió a los tres afrontar con mayor éxito los desafíos académicos, personales y relacionales (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020b) experimentados durante su transición al CPIL, al margen de las limitaciones con el idioma inglés que todos los padres tenían. Las relaciones de estos tres participantes con sus padres se vieron fortalecidas desde que ingresaron al CPIL, ayudándolos en su proceso de inclusión educativa (Figueroa *et al.*, 2017) en el CPIL. Para Karen, su relación complicada con sus padres la obligó a navegar esta etapa de manera más solitaria. Las ideas y valores “bastante progresistas” del CPIL pueden no haber sido compartidas en su totalidad por los padres “conservadores” de Karen, resultando en un choque cultural no sólo entre ellos y el colegio (Bunnell, 2005) sino también entre ellos y Karen, complicando aún más la relación distante que tenían. Sin embargo, los padres de los cuatro participantes, al igual que sus amigos cercanos, influenciaron positivamente en la valoración de la educación de los cuatro participantes y en el incentivo de sus procesos de aprendizaje (Carvalho & Novo, 2012), evidente en el gran esmero de los cuatro en aprovechar las oportunidades de aprendizaje que el CIPL les brindó, desde llevar cursos más avanzados hasta participar en actividades extracurriculares relacionadas a sus intereses académicos. Por esto, se puede considerar a las relaciones con sus padres como un tercer factor que influyó positivamente en la experiencia de los alumnos becados en el CPIL.

## CONCLUSIONES

Luego de analizar e interpretar las respuestas de los cuatro participantes con relación a su experiencia escolar como alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima, este capítulo intenta abordar el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron esta investigación desde un inicio. Se responderá al objetivo general primero y luego a los objetivos específicos.

Sobre el objetivo general, podemos describir la experiencia de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en un colegio privado internacional de Lima desde sus propias narraciones e interpretaciones de la siguiente manera:

1. Los cuatro participantes tuvieron sensaciones similares siendo alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima que los alumnos de los COAR: dos experimentaron un desarrollo personal intenso, uno manifestó que el estar en el CPIL le abrió puertas de proyección de vida y todos consideran el asistir al CPIL como un privilegio pues reciben mejores servicios educativos - cursos, recursos, infraestructura - que en sus escuelas anteriores (Alcázar & Balarin, 2016), por lo cual valoran la educación recibida en el CPIL y se encuentran motivados para aprender (Carvalho & Novo, 2012).
2. Los cuatro participantes han sido expuestos a nuevas y diversas identidades (Fitzsimons, 2019) personales y comunitarias, incluyendo nacionalidades, como también a pensamientos y mentalidades internacionales (Ledger, 2016) en el CPIL, las cuales han ampliado sus visiones del mundo (Fitzsimons, 2019) y las de sí mismos.
3. Las limitaciones con el inglés, el idioma de instrucción del CPIL, fue uno de los factores más difíciles de la etapa de transición de los cuatro participantes, convirtiéndose en una barrera del aprendizaje (Pletser, 2019) para ellos. El otro factor problemático para tres de los participantes durante su transición al CPIL fue la integración social: la baja o nula exposición hacia alumnos de niveles socioeconómicos más altos (Krüger, 2019) los llenó de miedos y prejuicios, limitando la generación de la sensación de pertenecer (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020a) a la comunidad del CPIL en un inicio.

4. Los cuatro participantes llegaron a desarrollar un sentido de pertenencia con el CPIL gracias a sus vínculos con amigos y profesores, aunque el tiempo de desarrollo de este sentido fue diferente para cada uno. Esto confirma que vínculos sólidos de apoyo y protección mutua desarrollados con compañeros y docentes (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019; Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a) son determinantes en la construcción del sentido de pertenencia e identificación con una comunidad educativa, lo cual promueve a su vez la inclusión educativa de alumnos en dichas comunidades (Pletser, 2019).
5. La oferta académica y extracurricular del CPIL no sólo cubrió las expectativas académicas y necesidades (Surdez Pérez *et al.*, 2018) de los participantes si no las superó, por lo que se puede afirmar que los cuatro participantes tienen un alto grado de satisfacción escolar con la propuesta educativa y extracurricular del colegio.
6. El aspecto social del CPIL fue el factor que más influyó en el nivel de satisfacción escolar de uno de los participantes ya que identificó grupos segregados de alumnos dentro de su promoción que constituían espacios socialmente cerrados (Rentería *et al.*, 2020) para ella, dificultando su integración e inclusión en la comunidad del colegio.
7. A pesar de la existencia de grupos y 'burbujas' culturales (Ledger, 2016) dentro del CPIL, dos participantes describieron el ambiente del colegio - evaluación relacionada a la satisfacción escolar - como "muy inclusivo" pues se expresaban libremente diversas identidades, habilidades, conocimientos e intereses, lo cual ayudó a generar un sentido de pertenencia con el colegio en ambas (Figueroa *et al.*, 2017).

Sobre el primer objetivo específico, los factores identificados que influenciaron positivamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima fueron los siguientes:

1. Los vínculos sociales fuertes generados con compañeros (Leyton *et al.*, 2012), evidenciados en expresiones concretas de apoyo y protección mutua (Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2019; Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a), influenciaron positivamente en la experiencia de los alumnos becados en el CPIL, contribuyendo a sus valoraciones de la educación e incentivándolos en el aprendizaje (Carvalho & Novo, 2012).

2. Las relaciones de confianza y respeto mutuo (Silva Laya & Jiménez Romero, 2015) desarrolladas con docentes ayudaron a que los participantes se sientan cada vez más integrados al CPIL y sembraron en ellos un naciente sentido de pertenencia al colegio (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2020a), el cual fue creciendo con el pasar del tiempo.
3. El apoyo familiar expresado en vínculos de confianza entre los participantes y sus padres los ayudó a encarar los diversos desafíos (Rodríguez Garcés *et al.*, 2020b) vividos durante su transición al CPIL, ayudándolos en esta forma en su proceso de inclusión educativa (Figuerola *et al.*, 2017) en un nuevo colegio.

Sobre el segundo objetivo específico, los factores identificados que influenciaron negativamente en la experiencia de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima fueron:

1. Las limitaciones con el idioma inglés en sus primeros años en el CPIL fue una fuente de frustración y una barrera del aprendizaje (Pletser, 2019) para los cuatro participantes.
2. Los sentimientos de incomodidad e inferioridad hacia los demás estudiantes del CPIL, ocasionados mayormente por ideas y prejuicios en torno a sus niveles socioeconómicos - demostrando la baja o nula exposición hacia alumnos de esos estratos (Krüger, 2019) - y en el caso de un participante también hacia los docentes del CPIL por las miradas direccionadas hacia él (Gluz, 2007), perjudicaron la generación de sus sentidos de pertenencia a la comunidad educativa como también sus niveles de satisfacción escolar.

## RECOMENDACIONES

Para finalizar, se brindan las siguientes recomendaciones tanto para el colegio estudiado, con miras a mejorar la experiencia escolar de sus alumnos becados, como para investigaciones futuras de alumnos becados en colegios privados internacionales.

Para El Centro Educativo:

1. Ofrecer tutorías de inglés intensivo a los nuevos alumnos becados antes de su ingreso al CPIL para minimizar los sentimientos de frustración en ellos con relación a su conocimiento y uso del idioma, minimizando de esta manera la barrera del aprendizaje (Pletser, 2019) que el idioma pueda representar en su experiencia educativa.
2. Sensibilizar a sus estudiantes en torno a las diferencias socioeconómicas del país y generar en ellos mentalidades y actitudes que fomenten la inclusión real de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Futuras Investigaciones:

1. Comparar el desempeño académico de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en colegios privados internacionales con el desempeño académico de alumnos no-becados para identificar si existen diferencias significativas entre ambos grupos.
2. Analizar las trayectorias de vida post-escolares de alumnos de menores recursos socioeconómicos becados en colegios privados internacionales para evaluar el impacto que tuvieron sus experiencias y oportunidades escolares en sus facetas personales y profesionales luego de haber culminado sus estudios escolares.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. DOI 10.1007/s10833-005-1298-4
- Albornoz, N., y Silva, N. (2015). Escuchando a Los Niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos, XL(Especial)*, 81-96.
- Alcázar, L. y Balarin, M. (2016). *Informe final: Evaluación del diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento - COAR*. Lima: UNESCO.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé*, 25(2), 1-14.
- Bailey, L. (2015). The experiences of host country nationals in international schools: A case-study from Malaysia. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 85-97. DOI 10.1177/1475240915590557
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: Reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once Balances* (pp. 27-53). Lima: GRADE.
- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*. Lima: GRADE.
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: GRADE.
- Bunnell, T. (2005). Perspectives on international schools and the nature and extent of local community contact. *Journal of Research in International Education*, 4(1), 43-63. DOI 10.1177/1475240905050290
- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362. DOI 10.15366/reice2020.18.4.014
- Carvalho, R. y Novo, R. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1209-1222. DOI 10.25115/ejrep.v10i28.1531
- Coelho, C. y Dell'Aglio, D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia - Teoria e Prática*, 21(1), 265-281. DOI 10.5935/1980/6906/psicologia.v21n1p265-281

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7th ed)*. Taylor & Francis Group.
- Colegio Alexander von Humboldt. (s.f.). *Información Sobre el ingreso lateral*. <https://www.colegio-humboldt.edu.pe/sp/admision/ingreso-lateral/informacion.php?id=1>
- Coleman, M. (2012). Interviews. En Briggs, A., Coleman, M. y Morrison, M. (Eds.) *Research Methods in Educational Leadership and Management (3rd ed., pp. 250-265)*. SAGE Publications.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE.
- Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU [Ministerio de Educación del Perú]. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica. 28 de febrero de 2021.
- De la Cruz Flores, G. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 56, 1-24. DOI 10.31391/S2007-7033(2021)0056-006
- DeSantis King, A., Huebner, S., Suldo, S., y Valois, R. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Vázquez-Negrete, V. y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(1), 237-252. DOI 10.11600/1692715x.17114
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Jackson, P. (2008). The Philosophy of Management Research. En Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Jackson, P. (Eds.), *Management research* (pp. 55-79). SAGE.
- Estadística de la Calidad Educativa ESCALE (2016). *Lima Metropolitana: ¿cómo vamos en educación?* Ministerio de Educación del Perú.
- Estadística de la Calidad Educativa ESCALE (2022). *Ficha regional de Educación Básica. DRE Lima Metropolitana*. Ministerio de Educación del Perú.
- Farro Peña, C. (2015). *¿Son homogéneas las escuelas privadas?: un acercamiento a sus características*. (Edudatos N° 17). Ministerio de Educación del Perú.
- Figuroa Ángel, M., Gutiérrez de Piñeres Botero, C. y Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 13(1), 013-026.

- Fitzsimons, S. (2019). Students' (Inter)National Identities within International Schools: a Qualitative Study. *Journal of Research in International Education*, 18(3), 274-291. DOI 10.1177/1475240919889823
- Floyd, A. (2012). Narrative and Life History. En Briggs, A., Coleman, M. y Morrison, M. (Eds.) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (3rd ed., pp. 223-235). SAGE Publications.
- Gluz, N. (2007). La Expresión De Las Políticas Sociales En El Campo Educativo: El caso de las becas estudiantiles para la escuela media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 1065-1087.
- Guerrero, G., Leon, J., Freire, S., Cueto, S., Rosales, E., Zapata, M., y Saldarriaga, V. (2012). *Young Lives School Survey in Peru: Design and Initial Findings*. Oxford: Young Lives.
- Hayden, M., Rancic, B., y Thompson, J. (2000). Being International: Student and Teacher Perceptions from International Schools. *Oxford Review of Education*, 26(1), 107-123.
- Hill, I. (2015). What is an 'international school'? *International Schools Journal*, 35(1), 60-70.
- Hill, I. (2016). What is an International School? *International Schools Journal*, 35(2), 9-21.
- Kanan, H., Baker, A. (2006). Influence of international schools on the perception of local students' individual and collective identities, career aspirations and choice of university. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 251-268.
- Krüger, N. (2019). La Segregación por Nivel Socioeconómico como Dimensión de la Exclusión Educativa: 15 Años de Evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-34.
- Ledger, S. (2016). Breaking through the cultural bubble: International schools engaging at the local level. *International Schools Journal*, XXXVI(1), 27-39.
- Lee, B.J. y Yoo, M.S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175. DOI 10.1007/s12187-014-9285-z
- Ley General de Educación del Perú. 28 de julio de 2003 (Perú).
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La Experiencia de Estudiantes de Contextos Vulnerables en Diferentes Instituciones De Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de Investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97.

- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111-128.
- Míguez, D. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica. Vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-16. DOI 10.7764/pel.58.1.2021.4
- Murillo, F., Duk, C. y Martínez Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 157-179.
- Níkleva, D. (2012). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 15(1), 38-48.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(14), 66-80.
- Opertti, R. (2015). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182.
- Opertti, R., Bueno, C., y Arsendeau, P. (2021). *Inclusion in Education*. (Thematic Notes No. 1: Curriculum On The Move). UNESCO International Bureau of Education.
- Plá, S. (2014). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-19.
- Pletser, J. (2019). Inclusion in the international school context: implications for school development. *Journal of Research in International Education*, 18(2), 199-211. DOI 10.1177/1475240919866929
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). *¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* Serie Ética de la investigación con seres humanos. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo PRONABEC. (s.f.). *Beca 18*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/tema/beca-18>
- Rentería, M., Grompone Velásquez, A. y Reátegui Amat y León, L. (2020). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción de las élites en Perú. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 561-578. DOI 10.22325/fes/res.2020.35
- Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D. y Padilla-Fuentes, G. (2020a). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 103-121. DOI 10.17227/rce.num81-10256

- Rodríguez Garcés, C., Padilla Fuentes, G. y Gallegos Fuentes, M. (2020b). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. DOI 10.18861/cied.2020.11.2.2995
- Sears, C. (2011). Integrating multiple identities: Narrative in the formation and maintenance of the self in international school students. *Journal of Research in International Education*, 10(1), 71-86. DOI 10.1177/1475240911399262
- Silva Laya, Y. y Jiménez Romero, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(3)(175), 95-119. DOI 10.1016/j.resu.2015.08.003
- Surdez Pérez, E., Sandoval-Caraveo, M., y Lamoyi-Bocanegra, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/UNESCO\\_Policy\\_Guidelines\\_on\\_Inclusion\\_in\\_Education\\_2009.pdf](https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/UNESCO_Policy_Guidelines_on_Inclusion_in_Education_2009.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.

## ANEXOS

### **Anexo I: Mensaje de Invitación para participar en estudio de investigación**

**Tema del mensaje:** Invitación para participar en estudio de investigación

**Mensaje:**

¡Hola [Insertar Primer Nombre]!

Espero que estés bien de salud al igual que tus seres queridos.

Te escribo para invitarte a participar en un estudio de investigación que estaré llevando a cabo como parte de los requerimientos del Plan Especial de Licenciatura en Educación (PEL) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Este estudio busca explorar las experiencias de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima mediante la recolección de sus percepciones sobre sus experiencias vividas como alumnos becados en sus colegios. El estudio consistirá de una entrevista semi-estructurada que durará entre 60 y 90 minutos. La entrevista será grabada y almacenada de manera segura utilizando procedimientos de codificación. Al concluir la investigación, esta grabación será destruida.

Tu participación es completamente voluntaria y puedes dejar de participar en cualquier momento, como también puedes optar por no responder a cualquier pregunta. Si decides participar, se te asignará un pseudónimo para proteger tu identidad a lo largo del análisis, reporte y difusión del estudio. La fecha y hora de la entrevista serán coordinados para acomodar tu horario de la mejor manera.

No recibirás beneficios directos y tampoco recibirás compensación financiera por participar en este estudio, pero sí ayudarás a brindar una voz a alumnos becados en colegios privados internacionales a través de la reflexión de tus experiencias. Sin embargo, entiendo y respeto si prefieres no participar. Por favor no te sientas obligada/o a participar porque nos conocemos si te sientes incómoda/o compartiendo tus experiencias personales sobre ser un alumno becado en un colegio privado internacional.

Entiendo si la situación actual ocasionada por el COVID-19 te previene de participar en mi estudio por problemas de salud. Si estás actualmente mal de salud, por favor avísame para encontrar a otro participante.

Muchas gracias por tu tiempo y consideración. Quedo atento a tu respuesta sobre tu participación o no en este estudio.

Saludos,  
Elio

**Elio Jordán King**

Pontificia Universidad Católica del Perú  
Plan Especial de Licenciatura en Educación  
ejordank@pucp.edu.pe

## **Anexo II: Formulario de Consentimiento Informado**

### **Participación en Estudio de investigación**

#### **Propósito del estudio**

Este estudio busca explorar las experiencias de alumnos becados en un colegio privado internacional de Lima.

#### **Método**

Participarás en una entrevista virtual semi-estructurada. Esta durará entre 45 y 60 minutos. Las preguntas se centrarán alrededor de tus experiencias como alumno/a becado/a en un colegio privado internacional de Lima y los factores que impactaron en tus experiencias. Esta entrevista será grabada para asegurar que la información recabada sea transcrita de manera acertada. Podrás revisar la transcripción de tu entrevista para asegurar su precisión.

#### **Informe y difusión**

Este estudio se está llevando a cabo como parte de los requerimientos del Plan Especial de Licenciatura en Educación (PEL) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El informe final del estudio será entregado a dicha casa de estudios. Tú también recibirás una copia del informe final.

#### **Posibles riesgos e incomodidad**

Existen riesgos psicológicos y físicos mínimos asociados a participar en este estudio. Sin embargo, es posible que experimentes incomodidad al compartir experiencias negativas relacionadas a tu experiencia como alumno/a becado/a en un colegio privado internacional de Lima. Puedes negarte a responder cualquier pregunta en cualquier momento por cualquier razón.

#### **Posibles beneficios**

Si bien no existen beneficios directos para ti y no recibirás compensación financiera por participar en este estudio, ayudarás a brindar una voz a alumnos becados en colegios privados internacionales a través de la reflexión de tus experiencias, apoyando de esta manera a llenar un vacío en la literatura académica. Asimismo, podrás potencialmente ayudar a líderes educativos en el Perú y en otros lugares a reflexionar sobre su labor para asegurar que estén apoyando a todos los miembros de sus comunidades educativas de la mejor manera posible.

#### **Participación y retiro**

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Puedes negarte a participar en él y/o retirarte de él en cualquier momento sin penalidad ni pérdida de beneficios. Esto no afectará tu relación con el investigador. Asimismo, puedes reincorporarte al estudio en cualquier momento.

#### **Confidencialidad**

Se te asignará un pseudónimo para proteger tu identidad a lo largo del análisis, reporte y difusión de este estudio. La información recabada será almacenada de manera segura utilizando procedimientos de codificación en la computadora personal del

investigador por un año, después del cual será destruida. El investigador será la única persona con acceso a esta información a lo largo de dicho período de tiempo.

### Preguntas

Si tienes cualquier pregunta en cualquier momento sobre este estudio o tu participación en él, por favor comunícate con Elio Jordán King a través de [ejordank@pucp.edu.pe](mailto:ejordank@pucp.edu.pe) ó +51 948 837 591.

### Estado de salud actual

\_\_\_\_\_ **Estoy actualmente bien de salud** para participar en este estudio.

\_\_\_\_\_ **NO estoy actualmente bien de salud** para participar en este estudio.

### Decisión sobre participación

\_\_\_\_\_ He leído la información anterior y **ACEPTO** participar en este estudio.

\_\_\_\_\_ He leído la información anterior y **NO ACEPTO** participar en este estudio.

Nombre del participante \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Padre del participante \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Nombre del Investigador \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Anexo III: Preguntas de Entrevista

### I. Información Demográfica

1	¿Cuál es tu nombre?
2	¿Cuál es tu edad?
3	¿Cuál es tu género?
4	¿En qué año ingresaste a tu colegio actual?
5	¿Cuántos años tenías cuando ingresaste a tu colegio actual?
6	¿En qué grado escolar estás actualmente? ¿6to de primaria, 1ro de secundaria, etc.?
7	¿En qué distrito está ubicado el colegio al que acudiste antes de tu colegio actual?
8	¿En qué tipo de colegio estudiaste antes de tu colegio actual? ¿Público / privado, religioso / laico, mixto?
9	¿Tus papás han estudiado en una universidad o un instituto superior?

### II. Experiencia Escolar

10	¿Cómo describirías tu experiencia en general como alumno becado en tu colegio actual?
11	¿Cómo describirías la transición de tu colegio anterior a tu colegio actual?

### III. Satisfacción Escolar

12	¿Cómo describirías el ambiente en tu colegio actual?
13	¿Hay cosas que te gustan de tu colegio actual?
14	¿Hay cosas que no te gustan de tu colegio actual?

### IV. Sentido de pertenencia

15	¿Cómo te sientes siendo un alumno becado en tu colegio actual? <i>(Si tiene dificultad: ¿Seguro? ¿Valorado? ¿Incómodo? ¿Como un extraño? ¿Te identificas con el colegio o la comunidad de tu colegio?)</i>
----	--

### V. Vínculos con docentes

16	¿Cómo describirías tus relaciones con tus profesores en tu colegio actual?
17	¿Cómo describirías tus relaciones con el personal de apoyo y administrativo (consejeras, coordinadora del programa de becas, directores) en tu colegio actual?

### VI. Vínculos con compañeros

18	¿Cómo describirías tus relaciones con los alumnos en tu colegio actual?
19	¿Qué tan fácil o difícil fue hacer amigos en tu colegio actual?

### VII. Vínculos con padres

20	¿Cómo describirías tu relación con tus padres?
21	¿Sientes que la relación con tus padres cambió desde que ingresaste a tu colegio actual?

### VIII. Cierre

22	¿Hay algo más que quisieras compartir o agregar?
----	--

## Anexo IV: Análisis de Respuestas a Preguntas de Entrevista

[Enlace al Mural](#) donde se analizaron las respuestas de los cuatro participantes de la investigación.

