

Desafíos en la transición de la secundaria a la educación universitaria en los Andes del Perú

Challenges in the Transition from Secondary to University Education in the Peruvian Andes

Mauricio Londoño Londoño¹

Pablo Paccha Huamani²

Luis Segura Terrones³

Dani Vargas Huanca⁴

Ángela Velásquez Velásquez⁵

Cesar Paccha Rufasto⁶

Resumen

Este artículo explica las principales situaciones que enfrentan las y los estudiantes rurales al transitar hacia la educación universitaria en los Andes peruanos —un momento crucial en tanto los ubica ante desafíos arraigados en tradiciones coloniales y en una estructura de país que desconoce la diversidad social y cultural de muchos de sus jóvenes. Este estudio exploratorio, con un enfoque cualitativo, recoge la experiencia de un grupo de estudiantes de origen rural. Los datos se recopilaban a través de entrevistas semiestructuradas y se sometieron a análisis temáticos. Los hallazgos subrayan que la experiencia de transición de estos estudiantes es desafiante tanto académica como socialmente. La causa fundamental de estos desafíos radica en la incompatibilidad entre el capital académico y social adquirido en la vida preuniversitaria y la dinámica del entorno y la cultura universitarios. Esta incompatibilidad limita tanto el éxito académico como la integración social durante el año de transición, y lleva al sufrimien-

¹Doctorando en Educación del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia, E-mail: mauricio.londono@correo.tdea.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0883-9245>

²Doctor en Ciencias, docente de la Universidad Nacional de Ingeniería, Perú. E-mail: ppaccha@uni.edu.pe, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3770-5818>

³Magíster, docente de la Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. E-mail: C21120@utp.edu.pe, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0111-7978>

⁴Doctor, investigador del Instituto de Investigación de Culturas Indígenas, Perú. E-mail: dvargash@unmsm.edu.pe, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9478-750X>

⁵Doctora, investigadora del Instituto de Investigación de Culturas Indígenas, Perú, E-mail: angelamariavelvel@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4583-5709>

⁶Doctor, docente de la Universidad Cesar Vallejo, Perú, E-mail: cpaccha@uni.edu.pe, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2085-3046>



to psicológico y emocional, situaciones ante las cuales es importante valorar la resiliencia de los estudiantes, en aras de aliviar los efectos adversos sobre su bienestar.

Palabras clave: transición, educación, rural, estudiantes, resiliencia, desigualdad

Abstract

This article discusses the main challenges faced by rural students as they transition into higher education in the Peruvian Andes—a crucial moment, as it confronts them with difficulties rooted in colonial traditions and in a national structure that overlooks the social and cultural diversity of a great portion of its young population. This exploratory study, based on a qualitative approach, captures the experiences of a group of students from rural backgrounds. Data were collected through semi-structured interviews and subjected to thematic analyses. The findings highlight that the transition experience for these students is challenging both academically and socially. The root cause of these challenges lies in the mismatch between the academic and social capital acquired in their pre-university lives and the dynamics of the university environment and culture. This mismatch hinders both academic success and social integration during the transition year, and it leads to psychological and emotional distress, circumstances in which it becomes important to assess students' resilience in order to mitigate the adverse effects on their well-being.

Keywords: transition, education, rural, students, resilience, inequality

Introducción

El inicio de la educación universitaria es una fase crucial en la vida de un estudiante (Veldman *et al.*, 2019). Para Herrera-Arias y Rivera-Alarcón (2020), la baja calidad de la educación media rural es un desafío para la transición hacia la educación superior (Vargas-Huanca *et al.*, 2020, 2016). Como lo plantean Vargas-Huanca (2020) y Grompone *et al.* (2018), los estudiantes rurales constituyen un estrato desfavorecido de la población estudiantil en general, pues los jóvenes de espacios desfavorecidos presentan una diversidad de factores que limitan el éxito de los estudios universitarios (Antelo *et al.*, 2024). Uno de estos factores es el trabajo (físico) como parte de su rutina cotidiana, lo cual puede afectar su rendimiento escolar. Esto se evidencia, sobre todo, en los y las jóvenes cuyos ingresos familiares dependen en gran medida de sus aportes, lo que les implica trabajar más horas.

Para analizar lo que implica para los jóvenes rurales pasar de un nivel educativo a otro como el universitario —así como de un entorno rural a urbano— es necesario vincular diferentes referentes de lectura como las implicaciones culturales, sociales y económicas, elementos que se complejizan en sus interrelaciones, más aún cuando se analizan las transiciones que ocurren en un mismo espacio (urbano-urbano). Estas

complejidades requieren esfuerzos adicionales diversos y una preparación desde las competencias socioemocionales, que constituyen una estrategia para facilitar la transición a la educación superior (Valverde, 2025).

El apoyo en el tránsito de los jóvenes rurales hacia la educación superior ha sido escasamente abordado y atendido desde las instituciones del Estado (Grompone *et al.*, 2018). Sin embargo, las expectativas de esta población son altas, así como el empeño en las estrategias para el acceso a la educación superior (Vargas-Huanca, 2020; Quispe, 2024). Cuando los y las jóvenes logran ingresar a la universidad, afrontan problemas como las barreras y los desafíos en la formación científica y tecnológica (González González y Cisneros-Cohernour, 2025; Ortiz-Soriano, 2024), dificultades que pueden ser abordadas desde la formación para la apropiación social del conocimiento como metodología para el diseño de trayectorias de vida en jóvenes rurales, lo cual permite encaminar el éxito de la transición educativa (Arias y Gutiérrez, 2025).

Según Salas Zeta *et al.* (2024), en el panorama actual de la educación superior, las poblaciones vulnerables presentan bajos niveles de culminación en comparación con jóvenes provenientes de otros grupos sociales. Las investigaciones indican que los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen una tasa más baja de finalización de estudios universitarios, y que los estudiantes rurales son más vulnerables a los efectos adversos de la experiencia de transición a la universidad (Edwards y McMillan, 2015). Esta vulnerabilidad se agrava en el contexto peruano, donde la niñez de las zonas rurales tiene un 50 % menos de probabilidades de acceso a la alfabetización y la calidad de la educación es precaria, particularmente en la región de Puno, habitada por poblaciones indígenas aymaras y quechuas (Vargas-Huanca *et al.*, 2020; Najam y Bari, 2018). Un sistema educativo que despoja de modos etno educativos que garantizo la sostenibilidad del territorio y del sistema de agrobiodiversidad (Vargas-Huanca *et al.*, 2015, 2024).

La experiencia de transición universitaria es un fenómeno de tránsito de "un estado, etapa, [...] a otro" (Perry y Allard, 2003, p. 75), donde los estudiantes pasan de un final (de la etapa/estado anterior) a un comienzo (de la nueva etapa/estado). De hecho, varios estudios perciben la *transición* como una forma de 'inducción' que ocurre a lo largo de "períodos de ajuste definidos secuencialmente que implican vías de inculcación, de un contexto institucional [...] a otro" (Gale y Parker, 2014, p. 737). Desde esta perspectiva, la transición a la universidad, que ocurre típicamente durante el primer año de estudios universitarios, se describe como una 'experiencia de pérdida' (Scanlon *et al.*, 2007). Los estudiantes en transición experimentan un proceso de desplazamiento geográfico y psicológico (Ding y Curtis, 2021); rompen su conexión con el entorno escolar familiar, donde pueden haber pasado una parte importante de sus vidas. En algunos casos, también pueden desconectarse de su lugar de residencia si se mudan a otra ciudad o zona para realizar sus estudios universitarios (Scanlon *et al.*, 2007; Schaeper, 2020).

Esta reubicación física no solo implica un cambio de ubicación, sino que también provoca un cambio psicológico: los estudiantes en transición renuncian a su identidad anterior y adoptan una nueva como estudiantes universitarios, y el capital cultural y social acumulado durante sus años escolares disminuye en valor dentro del nuevo

ámbito físico y psicológico de la universidad (Ding y Curtis, 2021). Además, los estudiantes en transición carecen del capital necesario para navegar el espacio físico y psicológico 'intermedio' entre la salida de su entorno escolar anterior y su integración al nuevo entorno universitario (Palmer *et al.*, 2009). Scanlon *et al.* (2007) destacan que los estudiantes en transición no son conscientes de las demandas de este espacio intermedio y rara vez están preparados para sus desafíos. En consecuencia, la mayoría de las investigaciones sobre la transición universitaria indican que, debido a esta deficiencia de conocimientos y habilidades, los estudiantes en transición enfrentan desafíos académicos, sociales y psicológicos a lo largo de toda la experiencia de pérdida y reubicación en el espacio intermedio.

Los desafíos académicos identificados no pueden atribuirse únicamente a la falta de preparación para los estudios universitarios; también se derivan de la distinción fundamental entre los entornos académicos escolares y universitarios (Hughes y Smail, 2015; Knoesen y Naudé, 2018). El entorno escolar se caracteriza por mayores niveles de apoyo académico, en contraste con el universitario, donde la dinámica del apoyo opera de manera inversa (Scanlon *et al.*, 2007). En consecuencia, las investigaciones en este ámbito revelan que los estudiantes en transición a menudo expresan insatisfacción con el limitado acceso a sus profesores y a la interacción con ellos (Brouwer *et al.*, 2016; DeWine *et al.*, 2017; van Herpen *et al.*, 2020). Varios estudios han destacado, además, que los estudiantes enfrentan desafíos que surgen de la falta de información sobre sus cursos, evaluaciones y otros procesos académicos de rutina (Bowles *et al.*, 2014; Christie *et al.*, 2016; Webster y Yang, 2012). Estos factores limitan la capacidad de los estudiantes para aprovechar al máximo el apoyo académico disponible. La literatura también señala que los estudiantes en transición enfrentan desafíos derivados de habilidades académicas inadecuadas (Hussey y Smith, 2010) —por ejemplo, un estudio de Hughes y Smail (2015) reveló que los estudiantes pueden enfrentar dificultades académicas debido a la falta de competencias de escritura académica. De hecho, en ciertos contextos, estos desafíos están asociados al idioma castellano como medio de instrucción. También se han destacado los desafíos de los estudiantes en la gestión del tiempo y la carga de trabajo, la gestión de la nueva autonomía académica, la responsabilidad del propio aprendizaje, el logro de un equilibrio entre las actividades académicas y de vida, la comprensión de los procesos de evaluación y la adaptación a los enfoques de enseñanza del profesorado universitario (Beattie *et al.*, 2019; Brenner *et al.*, 2021; McGhie, 2017; Richardson *et al.*, 2012; Webster y Yang, 2012).

La transición hacia la universidad también implica el desplazamiento social y la consiguiente pérdida de capital social, lo que se expresa en la confianza y la autoeficacia con la persistencia y el éxito (Brooman y Darwent, 2014; Gibney *et al.*, 2012; Richardson *et al.*, 2012). En este ámbito, los estudiantes enfrentan una desconexión de sus redes familiares y de amistad, especialmente cuando la transición implica mudarse a una nueva ubicación geográfica que está lejos de casa (Brouwer *et al.*, 2016). También pierden las relaciones con los compañeros que tenían en la escuela. La investigación sobre los aspectos sociales de la transición revela que los estudiantes enfrentan desafíos para adaptarse a la nueva dinámica social de sus clases y grupos de estudio en la universidad. La pérdida de redes sociales también conlleva una disminución de las oportunidades de participar en actividades sociales. En consecuencia, esta pérdida de capital social conduce al aislamiento social y, a su vez, a la pérdida del apoyo social

que los estudiantes tenían en su vida anterior a la transición (Knoesen y Naudé, 2018; Rosenstreich y Margalit, 2015; van Herpen *et al.*, 2020).

En cuanto a lo psicológico, Bowles *et al.* (2011) sugieren que la raíz de estas dificultades académicas y sociales radica en la adopción de un nuevo rol y una nueva identidad por parte de los estudiantes en transición. Estas adaptaciones, junto con las dificultades académicas y sociales resultantes, hacen del año de transición “un período de inestabilidad” (Liversage *et al.*, 2018, p. 63) marcado por la agitación psicológica, con efectos académicos y emocionales negativos (Kahu y Picton, 2022). Mientras los primeros se hacen evidentes en un bajo rendimiento y logro académicos (Veldman *et al.*, 2019), los efectos emocionales incluyen miedo, ansiedad, estrés e insomnio —Ding y Curtis (2021) incluso informaron de un caso extremo en el que un estudiante, abrumado por estas dificultades académicas y emociones negativas intensas, contempló el suicidio. Otro resultado ampliamente informado de las transiciones fallidas es el abandono de la universidad.

Ante la problemática y los antecedentes descritos, esta investigación busca enriquecer la comprensión actual de la manera en que los grupos socioeconómicamente desfavorecidos navegan la transición universitaria. Al hacerlo, nuestro trabajo proporciona conocimientos preliminares y fundamentales (reconociendo la naturaleza no transferible de los hallazgos cualitativos) sobre la experiencia de transición universitaria de los estudiantes rurales peruanos. Estos conocimientos son importantes en tanto permiten plantear (Macfarlane, 2018) y diseñar intervenciones de apoyo teniendo en cuenta dos elementos centrales: el impacto de la clase social y el entorno familiar. Estos factores, según Wrench *et al.* (2014) son clave para comprender la experiencia negativa en el proceso de transición. En síntesis, en este contexto, la pregunta de investigación es la siguiente: *¿Cuáles son las principales situaciones que enfrentan las y los estudiantes rurales al transitar entre diferentes niveles educativos?*

Metodología

Dado el limitado conocimiento sobre la experiencia de transición universitaria de los estudiantes peruanos en entornos rurales, este estudio adoptó un enfoque de investigación cualitativo, en aras de describir o explorar un fenómeno que permite la comprensión de un hecho social dentro de su contexto. Esto, con el fin de comprender la manera en que las personas ven, observan, abordan y experimentan el mundo y dan sentido a sus experiencias. En este caso, nos interesó comprender la experiencia de transición de un grupo específico de estudiantes dentro de su contexto social y a partir de su mundo de vida y subjetividad.

Los participantes de este estudio fueron seleccionados mediante una técnica de muestreo intencional basada en criterios de inclusión específicos: (i) que fueran estudiantes de segundo año y (ii) que tuvieran un origen rural y que hablaran quechua o aymara como lengua materna. La priorización de estudiantes de segundo año se basó en el reconocimiento de que la experiencia de transición generalmente ocurre en el primer año. Adicionalmente, dado que hay una brecha más corta entre los dos años, es más fácil para dicha población recordar y reflexionar sobre su experiencia de transición, lo que proporciona respuestas más precisas. Así las cosas, invitamos a las

entrevistas a jóvenes de origen rural (aymara y quechua) de tres universidades públicas de Perú, en las ciudades de Puno y Juliaca. En total participaron 18 personas (n=18): ocho mujeres y nueve hombres.

Los datos para este estudio se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevista se caracteriza por "una estructura, una secuencia y un enfoque claros, pero el formato es abierto, lo que permite a los encuestados responder en sus propios términos. El cuestionario semiestructurado establece la agenda, pero no presupone la naturaleza de la respuesta" (Cohen *et al.*, 2018, p. 475). Su flexibilidad y dinamismo permiten una comprensión profunda de la "perspectiva del informante sobre sus propias vidas, experiencias o situaciones tal como las expresa en sus propias palabras" (p. 102). Siguiendo las pautas delineadas por Cohen *et al.* (2018), el protocolo de entrevista se desarrolló con base en el objetivo de la investigación, la pregunta de investigación y la revisión de la literatura. Las preguntas del protocolo fueron elaboradas específicamente para capturar estas dimensiones de la experiencia de los participantes. Para asegurar la idoneidad de las preguntas, el protocolo se puso a prueba con un grupo selecto de colegas antes del proceso de recolección de datos. Las entrevistas cara a cara se llevaron a cabo entre septiembre y diciembre de 2024, en lugares convenientes para los participantes. Las sesiones fueron grabadas, y su duración osciló entre diez (la entrevista más corta) y 30 minutos (la más larga).

Así, se analizaron las experiencias vividas por los estudiantes, identificando las principales dificultades y oportunidades que enfrentaron al pasar de la educación secundaria rural a la universidad, para lo cual se eligió un conjunto de categorías de análisis centradas en explorar las características de la vida universitaria en contraste con la secundaria. Esto implicó analizar y comparar aspectos relacionados con las siguientes categorías: *hábitos de aprendizaje, habilidades de gestión de estudios, gestión del tiempo, responsabilidad en la gestión de los estudios, dominio del idioma empleado en la vida universitaria, actitudes de género y elementos de apoyo a la adaptación*. Estas categorías permitieron comprender no solo las situaciones problemáticas, sino también investigar y desarrollar las respuestas y estrategias que los estudiantes y sus comunidades requieren para superar los retos de la transición educativa en contextos rurales.

Resultados

El análisis de los datos reveló temas clave que, en conjunto, describen la naturaleza de la experiencia de transición universitaria en este grupo de estudiantes rurales de los Andes peruanos. Uno de estos temas es la incompatibilidad de hábitos de aprendizaje. Al respecto, los estudiantes manifestaron que las normas y el sentido común adquiridos en la secundaria ya no eran efectivos en el ámbito universitario. El enfoque predominante del aprendizaje en la escuela era la memorización de la información, seguida de su reproducción en exámenes.

El profesor enseñaba con los libros de texto para los exámenes, nos marcaban determinadas páginas, capítulos del libro de texto o preguntas importantes y sus respuestas en nuestros cuadernos, y nos pedían que las memorizáramos porque era muy probable que aparecieran en el examen.

Y a menudo aparecían en el examen y de esta manera aprobábamos el examen. (S9)

Una comparación entre los hábitos de aprendizaje en la secundaria y los considerados necesarios en el nivel universitario revela su incompatibilidad; el nuevo entorno privilegia un enfoque de aprendizaje profundo y reflexivo, que exige un conjunto diferente de hábitos.

En la educación secundaria, solo memorizar información seleccionada no fue muy útil.

Necesitaba comprender realmente el contenido del programa de estudios. Necesitaba conocer los conceptos y la memorización no era una solución. Al principio fue difícil. No estaba preparado para esto. (S8)

La situación descrita en estos dos extractos ilustra un desajuste entre los hábitos de aprendizaje desarrollados en la escuela y el entorno universitario, lo que plantea desafíos para facilitar el progreso de los estudiantes. Los estudios universitarios exigen un enfoque de aprendizaje exhaustivo y profundo. Los estudiantes encontraron muy difícil adoptar esta nueva cultura de aprendizaje, distinta a la escolar memorística. Esta adopción tuvo un costo, no solo psicológico, sino también representado en el trabajo de los estudiantes. Como dice uno de ellos, “pasaba mucho tiempo leyendo los contenidos y las notas. Siempre estaba cansada debido a este trabajo extra. Nunca había tiempo suficiente para descansar” (S12). Estas percepciones dan cuenta de que las habilidades de aprendizaje desarrolladas en la escuela no fueron adecuadas para el entorno de aprendizaje universitario, lo que afectó negativamente el bienestar físico y mental de los estudiantes rurales.

Otro elemento clave fue la incompatibilidad de las habilidades de gestión de estudios. Al respecto, las prácticas adquiridas en la escuela también eran incompatibles con la pericia y la cultura académica universitaria, donde habilidades de autogestión del tiempo y de la responsabilidad. En el ámbito rural, el entorno escolar estaba dirigido y controlado por los profesores, quienes gestionaban los aspectos del estudio por los estudiantes. Al respecto, dice uno de los jóvenes:

En la escuela no me preocupaba por nada. Los profesores nos decían lo que teníamos que hacer. Cuando llegaban los exámenes, nos entregaban una hoja con las fechas y nos indicaban qué capítulos o grupos de preguntas debíamos memorizar y nosotros simplemente los seguíamos. (S2)

Lo anterior evidencia que el entorno universitario exigía a los estudiantes un mayor nivel de autonomía y responsabilidad, creando tensiones con el modelo de dependencia escolar en el ámbito rural, donde el control de las clases, las evaluaciones y la gestión del tiempo está centrado en el docente. En el nuevo contexto, en el que los participantes ya se encontraban solos, era fundamental la responsabilidad en la gestión de sus estudios, así como actuar de manera autónoma y responsable, lo que supuso un cambio drástico con respecto al entorno escolar al que estaban acostumbrados. Este cambio repentino hacia la autonomía y la responsabilidad afectó negativamente su rendimiento académico.

No existía el concepto de tareas escolares que me mantuvieran concentrado y responsable. Al principio fue difícil. No había nadie que me dijera qué tenía que estudiar ese día, así que, al principio, me lo tomé con calma y reprobé una asignatura muy importante. (S9)

La transición de un entorno caracterizado por una mayor dependencia del profesor a otro que exige mayor autonomía, responsabilidad y autogestión presenta un desafío claro, y la falta de preparación para este cambio, sumada a las mayores expectativas, afecta el desempeño académico.

Otro elemento fue la incompatibilidad en el dominio del idioma: los estudiantes también expresaron que su dominio insuficiente del castellano es otro desafío durante su transición a la universidad. A pesar de que es un idioma oficial en el Perú, los estudiantes se sentían escasamente preparados para hacer frente a las exigencias de la enseñanza en español, que es la norma en las instituciones de educación superior del país.

Estudiar todas las materias en castellano y hacer tareas, exámenes y pruebas en español fue un gran desafío para mí. En la escuela, hablábamos nuestro idioma local todo el tiempo. Nunca lo hablábamos ni lo escuchábamos bien, pero aquí todo era en castellano. En ese primer semestre ni siquiera podía entender lo que decían los profesores en sus clases. (S1)

Es evidente que el método de enseñanza del castellano no se desarrolló adecuadamente, pues no se generaron las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias. Esta limitante afecta significativamente la capacidad para estudiar en un entorno universitario y expone a los y las estudiantes a situaciones que generan estrés y ansiedad.

El profesor nos pedía que la hiciéramos en castellano. En aquellos primeros días, cuando necesitaba hacer una presentación en castellano, era como si me fueran a colgar. Era muy estresante, tenía miedo de que la gente se riera de mí por no pronunciar correctamente y confundir la i y la e o la u y la o. (S1)

Además de causar efectos psicológicos como estrés y ansiedad, la falta de dominio del castellano también tuvo un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Aunque sabía cosas, no podía expresarlas correctamente. Las palabras no salían de mi boca. Mis profesores pensaban que no conocía bien el concepto o que no estaba preparado para la presentación, pero lo sabía todo y estaba preparado. Lo único que no sabía era cómo expresarme correctamente en castellano. Siempre me ponían una mala nota en estas presentaciones. (S3)

El nuevo entorno, además de exigir ajustes relacionados con las actitudes de género, también requirió otros cambios de comportamiento y actitud; los estudiantes informaron que tuvieron que hacer ajustes radicales en sus modales.

Usaba un lenguaje muy directo sin reservar algo, pero, cuando llegué a esta universidad, me di cuenta de que el lenguaje tenía que ser protocolar lleno de simbolismos. Necesitaba aprender a ponerme la corbata. Tenía miedo de que, si lo hacía mal, mis compañeros de clase se burlarían de mí si me ponía mal alguna prenda del vestido, y luego me sentí extraño con este vestido formal porque nunca lo había usado antes. Fue toda una historia de vergüenza y miedo. (S20)

A esto agrega S5 el machismo arraigado en toda la estructura y el funcionamiento de la vida universitaria:

La participación femenina era sumamente limitada en las actividades. Por un lado, está el escaso número de mujeres que cursan las carreras de ingeniería, y otro, las tradiciones y roles de género que aún se mantienen desde la época colonial.

Los cambios personales y de estilo de vida que experimentaron los estudiantes para adaptarse al entorno social de una universidad durante la fase de transición pueden causar estrés psicológico y sentimientos de ansiedad. Palabras como 'vergüenza' y 'miedo' son indicativas de este aspecto psicológico.

Otro de los elementos identificados se relaciona con la experiencia de exclusión y discriminación. Los estudiantes también compartieron los aspectos desagradables de su adaptación social, y relataron que se habían encontrado con la ridiculización y la discriminación que ejercían otros estudiantes debido a sus conceptos de origen rural.

El primer día llegué a la universidad, existía una familiaridad entre un aproximado de 90 % de estudiantes. Cuando intente adaptarme al contexto, solo encontraba indiferencia, pese a los cambios en hábitos, ideas, preconceptos sobre el sentido común, etc. La marginación mediante la indiferencia ha sido muy a menudo, donde mis ideas escasamente siquiera han sido escuchadas (S9)

El ridículo que sufren los estudiantes debido a su forma de hablar parece reflejar implicaciones más profundas de estereotipos y de clase social. Lo anterior constituye, esencialmente, un ataque a su clase social por parte de sus compañeros de estudios. Los diversos ajustes de estilo de vida, modales y comportamiento que los participantes tuvieron que efectuar, así como la intensidad emocional que experimentaron en este proceso, ponen de relieve el desajuste entre su clase social y la del alumnado (la mayoría) del campus.

Respecto a los elementos de apoyo a la adaptación, los participantes manifestaron sensaciones de euforia y logro. El proceso de adaptación comenzó al inicio de la transición, cuando los estudiantes recibieron la noticia de su admisión a la universidad. Esta sensación de logro elevó su moral y su confianza en sí mismos provocando sensaciones de euforia. El entusiasmo se convirtió en un impulso para enfrentar los desafíos de la transición:

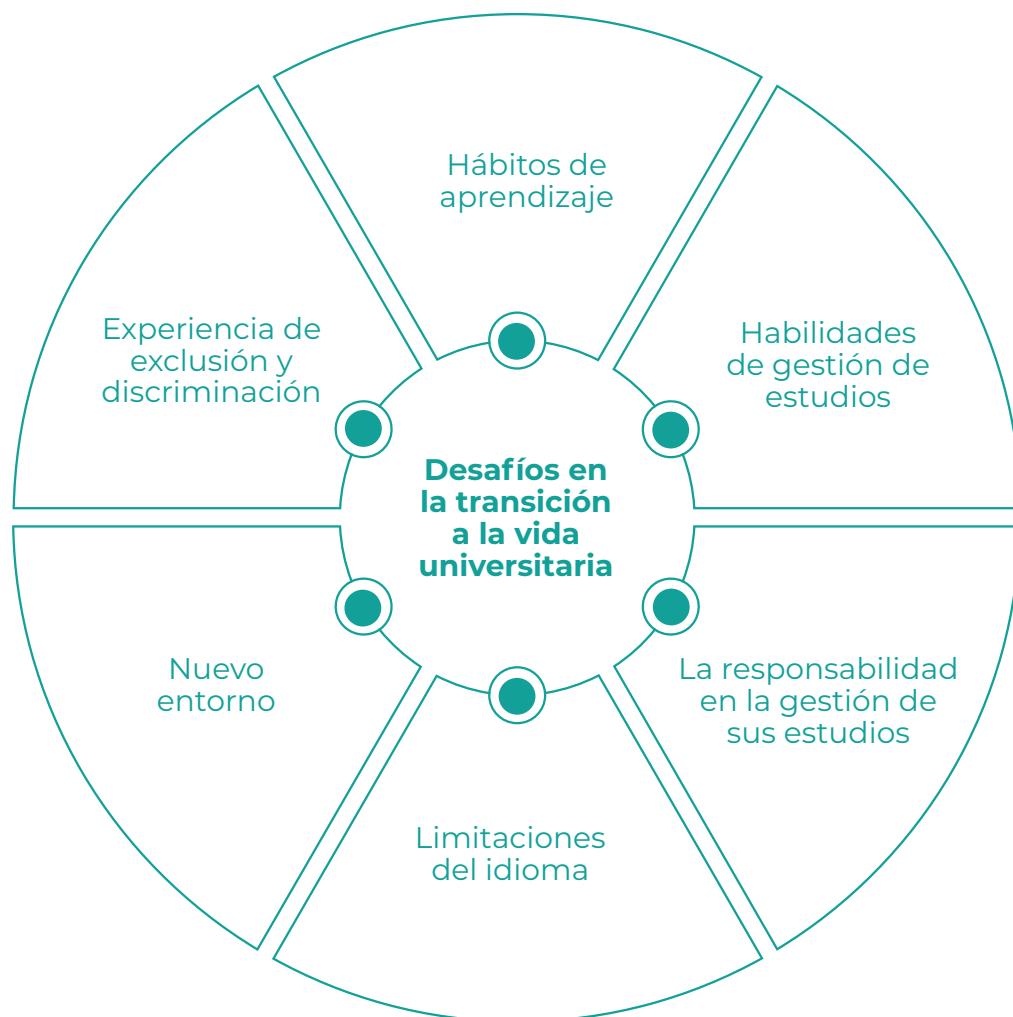
Pero cuando me admitieron, fue como si hubiera soñado con algo y se hizo realidad. Me enfrenté a algunas dificultades; no me importó, podía superar estas dificultades. (S2)

El solo hecho de obtener la admisión a una universidad y los beneficios esperados que ello conlleva infundió una sensación de euforia en los estudiantes y les brindó la confianza necesaria para afrontar los desafíos que se les presentaron. En este sentido, la sensación de euforia y la confianza en sí mismos también pueden interpretarse como aspectos mentales y sociales de la resiliencia de los estudiantes.

En la siguiente Figura se recogen los diferentes aspectos y elementos identificados en la experiencia de transición de jóvenes rurales que llegan a contextos universitarios urbanos, los cuales fueron planteados en este apartado de hallazgos:

Figura 1

Desafíos en la transición a la vida universitaria



Discusión

Los y las jóvenes provenientes de espacios desfavorecidos que se integran a la vida universitaria en contextos urbanos se enfrentan a tensiones relacionadas con las diferentes formas de socialización escolar en edades tempranas, pero también se enfrentan a expectativas económicas familiares en tanto se les siguen asignando responsabilidades en o para el hogar (Antelo *et al.*, 2024). Por otra parte, estos jóvenes se ven cuestionados por el sistema educativo al que llegan en relación con sus hábitos de aprendizaje, sus habilidades, su responsabilidad en la gestión de sus estudios, el dominio del idioma empleado y sus actitudes, lo que les exige efectuar cambios para adaptarse a y mimetizarse en el nuevo contexto. En este sentido, los desafíos académicos que enfrentan los estudiantes se han identificado sistemáticamente como un aspecto universal e inherente a la experiencia de transición a la universidad en jóvenes rurales (Alder, 2018; Beattie *et al.*, 2019; Christie *et al.*, 2016; Ding y Curtis, 2021; Knoesen y Naudé, 2018; Liversage *et al.*, 2018; McGhie, 2017).

Por otro lado, las entrevistas confirman los escasos esfuerzos del Estado, la poca preparación en competencias socioemocionales y la insuficiencia de las estrategias para facilitar la transición a la educación superior (Valverde, 2025). Estudios previos demostraron que las expectativas en la población analizada son altas, así como el empeño en las estrategias para el acceso a la educación superior (Vargas-Huanca, 2020; Quispe, 2024). Esto fue confirmado por nuestros entrevistados cuando nos respondieron sobre los elementos de apoyo a la adaptación.

Superar la incompatibilidad entre las habilidades y competencias adquiridas durante los años escolares y las propias del nuevo entorno universitario es determinante para fortalecer la voluntad de permanecer en el proceso educativo. Los factores que incrementan el riesgo de deserción se relacionan con enfoques de aprendizaje contrastantes, dificultades para afianzar la autonomía en el estudio, habilidades comunicativas insuficientes en el idioma castellano y ambientes hostiles que no fortalecen las habilidades de colaboración. Estas incompatibilidades dan lugar a una capa secundaria (Hussey y Smith, 2010) de efectos físicos, emocionales y de rendimiento.

Para adaptarse a las profundas demandas de aprendizaje de la universidad, los estudiantes necesitaron invertir más tiempo y esfuerzo, lo que se tradujo en cargas físicas y emocionales. Del mismo modo, la falta de estudio autónomo y de habilidades de gestión de la responsabilidad afectó su rendimiento académico, a lo que se sumó el dominio insuficiente del castellano. La incapacidad de los estudiantes para hacer frente a nuevos hábitos provocó estrés emocional y obstaculizó el rendimiento académico, lo que dio lugar a bajas calificaciones. Además, la noción de colaborar con otros evocaba incertidumbre y miedo —esta reacción emocional tiene raíces tanto en la cultura educativa escolar como en la cultura social local (González González y Cisneros-Cohernour, 2025; Ortiz-Soriano, 2024).

La causa subyacente de muchas de estas dificultades y sus efectos negativos parece estar relacionada, en gran medida, con la falta de una preparación cultural durante la educación secundaria que permitiera a los estudiantes enfrentar más tranquilamente las exigencias del entorno académico universitario. La escuela media no brin-

da a los estudiantes las herramientas necesarias para integrarse adecuadamente a la cultura académica de la universidad. En este sentido, los hallazgos una destacan desconexión entre los logros alcanzados en la etapa escolar y las demandas propias de la educación superior (Valverde, 2025). Kahu y Picton (2022) sostienen que dicha desconexión se origina en las marcadas diferencias entre los entornos de aprendizaje escolar y universitario (Arias y Gutiérrez, 2025).

Como desafío para futuras investigaciones, se plantea la necesidad de analizar en profundidad del apoyo que se requiere durante los procesos de integración académica y social y que es necesario para transiciones universitarias favorables. Los hallazgos de este estudio respaldan esta perspectiva al mostrar que las actitudes sociales adquiridas por los y las estudiantes antes de ingresar a la universidad, junto con las normas culturales de la sociedad, inciden significativamente en su integración al nuevo entorno social. Uno de los aspectos que requiere fortalecimiento es el desarrollo de competencias para abordar de manera crítica y efectiva situaciones de exclusión y discriminación por motivos de clase social, origen étnico y de género. Es importante generar alertas en la vida universitaria que permitan identificar formas múltiples y agravadas de exclusión, asociadas a un cruce interseccional que es visible cuando, por ejemplo, la clase o el origen se cruzan con otros factores de discriminación como el género, la raza, la lengua o la edad.

En este proceso de transición hacia el entorno universitario, el acompañamiento es fundamental, pues los y las jóvenes experimentan una sensación de desplazamiento social (Scanlon *et al.*, 2007), donde el capital social que poseían fuera del campus pierde valor en el nuevo espacio. Ya habían informado sobre desafíos similares relacionados con la diversidad, al igual que Hughes y Smail (2015) y Macfarlane (2018). Si bien los desafíos académicos, sociales y de integración son realidades establecidas de la experiencia de transición universitaria, investigaciones anteriores en el campo también han identificado ciertos factores que apoyan a los estudiantes a través de dichos desafíos, además de facilitar su integración y continuidad. Así, la confianza, la autoeficacia y el apoyo del profesorado surgieron como aspectos destacados de la resiliencia de los estudiantes durante su fase de transición universitaria. Estudios anteriores han vinculado la confianza y la autoeficacia con la persistencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior (Brooman y Darwent, 2014; Kahu *et al.*, 2020).

La naturaleza de la experiencia se puede resumir de la siguiente manera. Los estudiantes ingresan al nuevo entorno universitario con ciertos estilos de aprendizaje, habilidades académicas y sociales, y normas y actitudes culturales desarrollados en su entorno anterior. Sin embargo, estos activos son incompatibles con el nuevo entorno. Esta incompatibilidad —y los desafíos que de ella se derivan— exige que los estudiantes pasen por un período de ajustes y adaptaciones académicas, sociales, personales y psicológicas, caracterizado por un impacto psicológico y emocional que se manifiesta en forma de estrés, ansiedad, miedo y vergüenza. Estos aspectos los llevan a sentir la necesidad de asumir una nueva identidad como estudiantes universitarios y, por ende, a experimentar una transformación que los confronta con otros valores socio-culturales.

La resiliencia de los estudiantes, entendida como su capacidad para adaptarse, resistir y reconstruirse ante los desafíos que implica el traslado a contextos urbanos y universitarios ajenos a sus territorios de origen, juega un papel central en sus trayectorias educativas. Sin embargo, esta resiliencia se ve fortalecida —o, en caso contrario, debilitada— por una serie de factores contextuales relacionados con los acompañamientos institucionales de las universidades de acogida, las prácticas y estrategias pedagógicas incluyentes y sensibles a la diversidad cultural que ejercen los y las docentes, y el reconocimiento activo de sus saberes, lenguas y modos de vida. Estos elementos, vistos de manera integral, pueden constituirse en un andamiaje institucional que les permita no solo persistir en la educación superior, sino también transitar con mayor seguridad y sentido por esta etapa desafiante de sus vidas. Así, la universidad podría constituirse en un espacio de encuentro intercultural donde se potencia la agencia de los estudiantes y se construyen caminos educativos más equitativos y sostenibles.

Conclusiones

En la transición universitaria, los estudiantes rurales enfrentan desafíos asociados a la discriminación debido a su clase social y de origen. Dicha discriminación es propia de sociedades que naturalizan las desigualdades sociales, que promulgan el urbanocentrismo, que aceptan a otras personas siempre y cuando se adapten a las normas de la cultura dominante y que cuentan con mecanismos de movilidad social. A su vez, en los centros universitarios de los Andes peruanos se evidencia una incompatibilidad de hábitos de aprendizaje entre los distintos niveles educativos, la cual se relaciona con dificultades para la autogestión del estudio, con el dominio del idioma empleado en la universidad, con actitudes machistas y con la escasez de elementos de apoyo a la adaptación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario no solo comprender las situaciones problemáticas, sino también proyectar investigaciones y desarrollar las respuestas y estrategias que los estudiantes y sus comunidades requieren para superar los retos de la transición educativa en contextos rurales. Es imperioso contar con sistemas de apoyo e intervención formales en las universidades, partiendo desde el diseño y la implementación de programas educativos que promuevan el valor de la diversidad, así como reacciones positivas y el reconocimiento de la diversidad de orígenes. Estos estudios deben ser contextualizados para dar cuenta de las diferencias y similitudes de los problemas educativos que afrontan los indígenas según su lugar y ámbito de procedencia (altoandino, amazónico, de cultura ancestral, etc.), y su punto de partida debe ser la evidente desconexión entre el aprendizaje y las habilidades adquiridos durante los años escolares y los requisitos de la cultura académica universitaria. El paradigma actual de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales carece de herramientas para preparar a los estudiantes para el ingreso, la transición y la finalización de los estudios universitarios.

Contribución de autores

Autor 1: administración del proyecto, conceptualización, metodología, aplicación de instrumentos

Autor 2: curación de datos, redacción (borrador original)

Autor 3: análisis y visualización de datos, investigación, trabajo de campo

Autor 4: supervisión corrección y apoyo en trabajo de campo

Autor 5: validación, revisión y edición

Autor 6: transcripción de datos para análisis y redacción de resultados

Conflicto de intereses

No existió ningún conflicto de intereses durante el desarrollo de esta investigación.

Fuente de financiación

No tuvimos financiación, pero agradecemos el respaldo del Instituto de Investigación de Culturas Indígenas.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores no utilizaron herramientas de IA generativa ni tecnologías asistidas por IA. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido final de la publicación.

Referencias

- Alder, E. (2018). Becoming a student of English: Students' experiences of transition into the first year. *Arts and Humanities in Higher Education*, 17(2), 185-203. <https://doi.org/10.1177/1474022216628303>
- Antelo, J. H. S., Couder, M. A. C. D., y Ramírez, B. E. M. (2024). Trayectorias escolares de estudiantes indígenas y de entornos rurales en una universidad privada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1447-1466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14911
- Arias, A. M., y Gutiérrez, L. N. S. (2025). Apropiación social del conocimiento como metodología para el diseño de trayectorias de vida en jóvenes rurales de Colombia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 20, e19954. <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1995401>
- Beattie, G., Lalibert, J.-W. P., Michaud-Leclerc, C., y Oreopoulos, P. (2019). What sets college thrivers and divers apart? A contrast in study habits, attitudes, and mental health. *Economics Letters*, 178, 50-53. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2018.12.026>
- Bowles, A., Dobson, A., Fisher, R., y Mcphail, R. (2011). An exploratory investigation into first year student transition to university. *Research and Development in Higher Education: Higher Education on the Edge*, 34, 61-71. https://herdsa.org.au/system/files/HERDSA_2011_Bowles.PDF

- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., y Dobson, A. (2014). Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 212-225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832157>
- Brenner, A., Goodman, S., Meadows, A., y Cooper, L. (2021). From prior learning assessment to specialised pedagogy: Facilitating student transition through RPL assessment and selection. *Studies in Continuing Education*, 44(3), 425-440. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1874333>
- Brooman, S., y Darwent, S. (2014). Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1523-1541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., y Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., y McCune, V. (2016). 'It all just clicked': A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41(3), 478-490. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942271>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8va ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- DeWine, P. R., Bresciani Ludvik, M., Tucker, M., Mulholland, S., y Bracken, W. (2017). Exploring a successful community college student transition to a research-university environment. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(12), 809-822. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1232669>
- Ding, F., y Curtis, F. (2021). 'I feel lost and somehow messy': A narrative inquiry into the identity struggle of a first-year university student. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1146-1160. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804333>
- Edwards, D., y McMillan, J. (2015). *Completing university in a growing sector: Is equity an issue?* <https://www.ncsehe.edu.au/publications/completing-university-in-a-growing-sector-is-equity-an-issue/>
- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F., y O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all?' *Higher Education*, 62(3), 351-366. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9392-9>

- González González, R. J., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2025). Barreras en la formación científica y tecnológica de jóvenes mayas: perspectivas desde la educación superior en Yucatán. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(30), 2241. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2241>
- Grompone, A., Reátegui, L., y Rentería, M. (2018). *El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior*. Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6256>
- Herrera Arias, D., y Rivera Alarcón, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Hughes, G., y Smail, O. (2015). Which aspects of university life are most and least helpful in the transition to HE? A qualitative snapshot of student perceptions. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 466-480. Español: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971109>
- Hussey, T., y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>
- Kahu, E. R., y Picton, C. (2022). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, university and learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 35-47. <https://doi.org/10.1177/1469787420908384>
- Knoesen, R. y Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27(3), 269-278. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370635>
- Liversage, L., Naudé, L., y Botha, A. (2018). Vectors of identity development during the first year: black first-generation students' reflections. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 63-83. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1359159>
- Macfarlane, K. A. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1201-1215. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1477742>
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: Identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Najam, A., y Bari, F. (2018). *Pakistan National Human Development Report 2020*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/pk/NHDR-Inequality-2020---Overview-Low-Res.pdf>
- Ortiz-Soriano, A. (2024). Desafíos para jóvenes indígenas de Michoacán en el acceso a la educación superior. *Sinéctica*, 6(62), e1594 [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-015)

- Palmer, M., O'Kane, P., y Owens, M. (2009). Betwixt spaces: student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*, 34(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/03075070802601929>
- Perry, C., y Allard, A. (2003). Making the connections: Transition experiences for first-year education students. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 74-89.
- Richardson, A., King, S., Garrett, R., y Wrench, A. (2012). Thriving or just surviving? Exploring student strategies for a smoother transition to university. A practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 87-93. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.132>
- Rosenstreich, E., y Margalit, M. (2015). Loneliness, mindfulness, and academic achievements: A moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal*, 8(1), 138-145. <https://doi.org/10.2174/1874350101508010138>
- Salas Zeta, A. C. M., y Huamaní Ninahuanca, C. (2024). *Panorama actual del acceso, permanencia y culminación de la educación superior entre poblaciones vulnerables*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10666>
- Scanlon, L., Rowling, L., y Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity...you are just lost in a crowd': Forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/13676260600983684>
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: The role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Valverde, D. C. G. (2025). *Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural: una estrategia para facilitar la transición a la educación superior*. Universidad Mariana. <https://hdl.handle.net/20.500.14112/29123>
- van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., y Severiens, S. E. (2020). A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 862-877. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Vargas-Huanca, D. E., Boada, M., Araca, L., Vargas, W., y Vargas, R. (2015). Biodiversidad agrícola y economía de la quinua (*Chenopodium quinoa*) en comunidades aymaras de la cuenca del Titicaca. *Idesia (Arica)*, 33(4), 81-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292015000400011>
- Vargas-Huanca, D., Boada Junca, M., Araca Quispe, L., Vargas, W., y Vargas, R. (2016). Sostenibilidad de modos ancestrales de producción agrícola en el Perú: ¿conservar o sustituir? *Mundo Agrario*, 17(35), 23-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5718681>

- Vargas-Huanca, D. E., Araca-Quispe, L., Vargas-Huanca, W., Huanca-Quispe, J., y Vargas-Huanca, R. (2020). Crisis de la educación rural y la construcción de nuevas estrategias para la sostenibilidad ambiental en contextos post COVID 19. *Revista Científica Internacional I+D+I 01*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.51251/revciidi01.v1i1.5>
- Vargas-Huanca, D. E., Velásquez, A. M., y Fajardo, M. A. (2024). Tejiendo la sostenibilidad: desafíos y oportunidades para la agrobiodiversidad en el Perú. *Conservación Colombiana*, 29(2), 120-132 pp. <https://doi.org/10.54588/cc.2024v29n2a8>.
- Veldman, J., Meeussen, L., y van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 403-418. <https://doi.org/10.1177/1368430218813442>
- Webster, B. J. y Yang, M. (2012). A head start in higher education: The effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 359-368. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9185-6>
- Wrench, A., Garrett, R., y King, S. (2014). Managing health and well-being: student experiences in transitioning to higher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.906059>

Citar artículo como:

Londoño Londoño, M., Paccha Huamani, P., Segura Terrones, L., Vargas Huanca, D., Velásquez Velásquez, Ángela y Paccha Rufasto, C. (2025). Desafíos en la transición de la secundaria a la educación universitaria en los Andes del Perú. *Educación y Ciudad*, (49), e3388. <https://doi.org/10.36737/01230425.3388>

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2025

Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2025

