



Involucramiento parental en retrospectiva: apoyos académicos percibidos por estudiantes de educación superior a través de su historia educativa

Parental Involvement: Perceived academic support by university students throughout their academic history

Volumen 24, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-32

Tamara Fuster Baraona
Ana M. Carmiol
Mónica Salazar Villanea
Mariano Rosabal-Coto

Citar este documento según modelo APA

Fuster Baraona, Tamara., Carmiol, Ana M., Salazar Villanea, Mónica., y Rosabal-Coto, Mariano. (2024). Involucramiento parental en retrospectiva: apoyos académicos percibidos por estudiantes de educación superior a través de su historia educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59305>

Involucramiento parental en retrospectiva: apoyos académicos percibidos por estudiantes de educación superior a través de su historia educativa

Parental Involvement: Perceived academic support by university students throughout their academic history

Tamara Fuster Baraona¹
Ana M. Carmiol
Mónica Salazar Villanea
Mariano Rosabal-Coto

Resumen: Este artículo científico busca conocer el rol del involucramiento parental percibido en el desempeño académico del estudiantado universitario. Para esto se llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue conocer las percepciones de un grupo de estudiantes de educación superior acerca de los apoyos académicos que recibieron de sus padres, sus madres y otras personas durante su infancia y adolescencia que les permitieron alcanzar el logro académico y así, eventualmente, acceder a la educación superior. El estudio tiene un enfoque cualitativo. Durante el 2019, se les realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes académicamente exitosos de universidades públicas costarricenses de distintos estratos socioeconómicos. Los hallazgos indicaron que existen diversas formas en que las madres y los padres de familia apoyan a sus hijos e hijas: apoyo instrumental, apoyo con las tareas escolares (padres y madres como docentes), e involucramiento con la escuela (padres y madres como agentes de apoyo a la escuela). Las madres proveen más apoyo académico que los padres, y se brinda más seguimiento en la primaria que en la secundaria. Para algunas personas entrevistadas el gusto por la lectura fue importante para su desarrollo académico. Como barreras que experimentaron las y los jóvenes para acceder a la educación superior se encuentran el desconocimiento de los procedimientos de admisión a las universidades y el proceso para la obtención de becas universitarias. Las personas entrevistadas perciben el estudio como un refugio, como un escape y para como parte de su identidad.

Palabras clave: crianza del niño, enseñanza superior, estudiante universitario, familia, participación de los padres.

Abstract: The present article explores the role of parental involvement in academic achievement for Costa Rican students of higher education. The research aimed to know the perception that college students have about the academic support they have received from fathers, mothers, and other people during their childhood and adolescence and that allowed them to achieve academic success and eventually, to access higher education. The study is qualitative. During 2019, fourteen successful students from public universities with different socio-economic backgrounds were interviewed. Findings indicate that there are many forms in which parents support their children: instrumental aid, support with academic tasks (parents as teachers), and involvement with the school (parents as support agents for the school). Mothers provided more academic help, and more support was given in elementary than in secondary school. For some students, reading for pleasure was important for their academic development. As barriers to obtaining a college education, students mentioned a lack of knowledge about college admission processes and the paperwork for obtaining scholarships. Interviewed students perceived the school as a refuge, as an escape, and as part of their identity.

Keywords: family education, higher education, university students, family, parent participation.

¹ Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: delia.fuster.baraona@una.cr

Artículo recibido: 30 de marzo, 2024

Enviado a corrección: 15 de mayo, 2024

Aprobado: 22 de julio, 2024

1. Introducción

Probablemente sea un lugar común considerar que los esfuerzos de las madres y de los padres de familia para apoyar la educación y el aprendizaje de sus hijas e hijos tienen un impacto en su desempeño académico. Numerosos estudios señalan un efecto positivo gracias al apoyo de padres y madres en el desempeño académico de niñas y niños (Eccles, 2005), y Latinoamérica no es la excepción (Lara y Saracostti, 2019; Murillo y Hernández-Castilla, 2020). El concepto de involucramiento parental es amplio y no siempre consistente en la literatura académica (Abdul-Adil y Farmer, 2006). En la presente investigación se utiliza una definición abarcadora como la de Abdul-Adil y Farmer (2006), quienes entienden el involucramiento parental como “cualquier actitud, conducta, estilo o actividad que ocurre dentro o fuera de la escuela para apoyar el éxito o académico o de conducta en la escuela en que se encuentra actualmente matriculado” (nuestra traducción) (p.2).

Sin embargo, los hallazgos en relación con los efectos positivos del involucramiento parental no son consistentes, pues también existe evidencia de una relación negativa entre el involucramiento parental y el desempeño académico (Bakker y Denessen, 2007). Estas diferencias, quizás, indiquen que no existe una única definición sobre involucramiento parental y que se trata más bien de un constructo multidimensional, por lo que cada estudio puede estar entendiendo por involucramiento parental algo muy diferente (Bakker y Denessen, 2007; Martiniello, 1999).

Por otro lado, y como se ha señalado por varios autores, la educación es tanto un mecanismo de movilidad social como uno de reproducción de las diferencias de clase (Villa Lever, 2016). De hecho, se puede comprobar que, en Latinoamérica, las personas jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos cuentan con menos probabilidades de culminar la secundaria y, por tanto, de acceder a la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013; Villa Lever, 2016). Aunque en Costa Rica ha aumentado la asistencia a la universidad de estudiantes provenientes de hogares de los quintiles de ingresos familiares más bajos, el acceso a la educación superior de personas de 18 a 24 años ocurre en mayor proporción en hogares donde la jefatura del hogar o su pareja han obtenido un título universitario (Programa Estado de la Nación, 2019).

Aunque existen por supuesto factores asociados a condiciones del centro educativo y de la comunidad, Montero *et al.* (2012) señalan que, para el caso de la lectura, el puntaje se encuentra asociado a nivel individual con alta tenencia de libros en la casa, alta frecuencia de lectura en línea, alta frecuencia de lectura por iniciativa propia y “gusto” por la lectura (véase

también Rojas-Torres et al., 2021). Dado que es menos probable que las personas jóvenes de hogares de más bajos recursos económicos logren acceder a la educación superior, es necesario determinar en qué forma las acciones de las madres y los padres de familia de distintas clases sociales median en el logro académico. Aunque diversas investigaciones han estudiado el involucramiento parental en la infancia y la adolescencia (Eccles, 2005; Lara y Saracasotti, 2019; McWayne *et al.*, 2016; Morales Castillo y Aguirre Dávila, 2018), no se encuentran estudios sobre cuál es la percepción de estudiantes de educación superior sobre el involucramiento parental que han recibido a lo largo de su vida.

Por tanto, el objetivo del estudio consiste en conocer cómo ayudaron los padres de familia a estudiantes universitarios de distintas clases a desempeñarse exitosamente en la escuela y en el colegio, y así aumentar sus posibilidades de estudiar en la universidad, aun en condiciones de desventaja (por ejemplo que sus madres y sus padres no cuenten con estudios a nivel superior). Más específicamente, la pregunta de investigación es: ¿cuál es la percepción de estudiantes de universidades públicas y de distintas condiciones socioeconómicas acerca del involucramiento parental de sus padres y sus madres de familia durante su infancia y adolescencia que contribuyó a su logro académico? Asimismo, interesa saber: ¿a qué otros factores atribuyen las personas entrevistadas haber podido acceder a la educación superior?

2. Referente teórico

2.1. El involucramiento parental

Epstein (1986) identificó seis tipos básicos de formas en que se relacionan las escuelas y los padres y las madres de familia: (a) *parenting* (crianza) o la creación de ambientes propicios en el hogar, (b) comunicación entre la escuela y el hogar, (c) apoyo con actividades de la escuela; por ejemplo, apoyo a docentes en la realización de ferias escolares, (d) aprendizaje en el hogar, como apoyo a estudiantes en la realización de tareas, (e) involucramiento en las decisiones de la escuela, como por ejemplo la participación en la junta directiva de la escuela, y (f) colaboración de los padres en actividades en la comunidad. Por su parte, y enfocado en la realidad latinoamericana, Martiniello (1999) estableció una taxonomía con cuatro categorías de participación de los padres y las madres de familia en la educación formal de sus hijos e hijas: (a) padres como responsables de la crianza de los niños, que brindan cuidados de crianza, cuidado y protección; (b) padres como maestros, que supervisan y ayudan en el desarrollo de tareas académicas en la casa; (c) padres como agentes de apoyo a la escuela, que ofrecen apoyo económico o con actividades en la escuela;

y (d) padres como agentes con poder de decisión, que participan en instancias como comités escolares o consejos.

Otra forma de entender cómo los padres y las madres influyen en el rendimiento académico de sus hijos e hijas es la propuesta de Harris y Robinson (2016) denominada “establecer la escena” (*setting the stage*). Se entiende como “*setting the stage*”, el crear un ambiente propicio para el desarrollo académico de los hijos y las hijas y de transmitir la idea de que la educación es importante. Sin embargo, para que el mensaje sobre la relevancia de la educación sea efectivo, el estudiante debe considerar su desempeño académico como central para su autoestima global e identidad. Al respecto, surge la siguiente pregunta: ¿cómo pueden los padres y las madres ejercer un papel importante en el desempeño académico, específicamente en el contexto latinoamericano?

2.2. Involucramiento parental y logro académico en América Latina

Para efectos de este estudio, se entiende como logro académico el progreso hecho en el proceso de adquirir habilidades, materiales y conocimiento (Bolt, 2011). El logro académico se mide en relación con conocimiento adquirido, notas o grados académicos obtenidos (Bolt, 2011).

Investigaciones desarrolladas en el contexto estadounidense y chileno han enfatizado la importancia de prácticas como la lectura en el hogar para el desempeño académico (Harvard Family Research Project, 2014; Mendive et al., 2020, Sénéchal y LeFevre, 2002). De la misma manera, los esfuerzos de los padres y las madres por enseñarles a los niños y a las niñas los números (Leyva et al., 2018) y otros conocimientos académicos (Booth et al., 2020) son esenciales para su desempeño académico. Sin embargo, este tipo de prácticas parecen poco frecuentes en el contexto de las familias latinas en los Estados Unidos (Brooks-Gunn y Markham, 2005; McWayne et al., 2016) e igualmente en el contexto de las familias latinas que viven en Latinoamérica (Romero Contreras et al., 2007; Strasser y Lissi, 2009).

En el caso de las familias latinas en los Estados Unidos, la evidencia señala que, si bien estas valoran la educación (Suárez-Orozco et al., 2008), los padres y las madres no están tan involucrados con actividades escolares como los padres de origen europeo (McWayne et al., 2016). También Robinson y Harris (2014) encontraron diferencias raciales y socioeconómicas en el tipo de apoyo parental que brindan los padres de familia en Estados Unidos de América. Por ejemplo, el involucramiento con la escuela iniciado por los padres y las madres resulta menos frecuente en las familias latinas. Al respecto, es posible que factores como las barreras

idiomáticas y deferencia hacia los y las docentes y la falta de conocimiento sobre cómo funcionan las escuelas como instituciones expliquen esta menor participación parental dentro de la escuela (Robinson y Harris, 2014).

Igualmente, se ha encontrado que las personas estudiantes mexicanoamericanas de primera generación que asisten a la educación superior acuden en mayor medida a su familia en búsqueda de apoyo emocional ante los retos que surgen al asistir a la universidad que estudiantes de otro origen étnico (Rodríguez *et al.*, 2019). Por consiguiente, es posible que, en el contexto de las personas latinoamericanas, la familia cumpla un rol importante en el logro académico, pero en forma diferente a lo que sucede en países desarrollados. Sin embargo, este rol no responde a lo que tradicionalmente se ha entendido en la literatura como involucramiento académico.

2.3. Involucramiento parental y clase social

En Estados Unidos, se ha encontrado que el capital cultural de los padres (entendido como los valores congruentes con los de la escuela y relacionado con la clase socioeconómica) se encuentra positivamente asociado con involucramiento parental en términos generales, especialmente con las dimensiones de Epstein (1986) de *parenting* (estimulación del aprendizaje y cognición), voluntariado, aprendizaje en el hogar y colaboración con actividades de la comunidad (Rigenberg *et al.*, 2009).

Martiniello (1999) menciona como barreras para la participación de los padres en Latinoamérica la falta de tiempo, el analfabetismo, el bajo nivel educativo, las demandas de apoyo unilaterales desde la escuela y las actitudes negativas del personal docente sobre las madres y los padres. También se considera que es responsabilidad de los centros educativos la escasa participación de los padres al no establecer mecanismos que fomenten una participación activa de los mismos más allá de la asistencia a reuniones, el trabajo voluntario o la contribución con recursos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

Pero ¿hasta qué punto la pertenencia a una determinada clase social impacta el involucramiento parental? Diversos autores concluyen que el involucramiento parental está correlacionado con el estatus socioeconómico (Avvisati *et al.*, 2010). En Costa Rica, Castro Jiménez y Morán Porrás (2017) encontraron que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres y las madres (un aspecto de la condición socioeconómica), mayor es el involucramiento parental. También, existe duda acerca de si esta misma relación se presenta entre el

involucramiento parental y la clase social en términos más generales (Bakker y Denessen, 2007; Robinson y Harris, 2014). La evidencia etnográfica proveniente de los Estados Unidos ha evidenciado diferencias en el involucramiento parental entre padres y madres provenientes de distintos estratos socioeconómicos (Lareau, 2000, 2011). Por un lado, los padres de clase media parecen guiarse por una orientación hacia la “crianza concertada” (*concerted cultivation*), en la cual estructuran el tiempo de sus hijos e hijas por medio de actividades extracurriculares en mayor medida. Además, estos padres modelan comportamientos que se vinculan con mayor éxito académico, como lo es el caso de conversaciones extensas y la promoción del pensamiento crítico (véase Sparks *et al.*, 2013, para un ejemplo similar en familias costarricenses de estrato socioeconómico alto). Por el contrario, los padres y las madres de clase trabajadora con menos recursos se orientan más hacia un modelo de crecimiento natural (*natural growth*) que permite a los niños y a las niñas más tiempo libre y menos actividades estructuradas (Lareau, 2000, 2011). Igualmente, Heath (1983), desde un enfoque etnográfico, encuentra que los niños y las niñas son educados en formas lingüísticamente diferentes según el grupo étnico; algunos de estos ambientes son más coherentes con el uso del lenguaje en las escuelas. Ante esto, resulta evidente que lo que en la literatura se ha conceptualizado como involucramiento parental refleja, principalmente, las prácticas de la clase media de origen europeo y ha tomado mínimamente en cuenta la forma en que ocurre dicho fenómeno en las familias de contextos culturales diversos, o poco representados en la literatura.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La presente investigación fue parte de un proyecto mayor que utilizó técnicas mixtas de recolección de datos. Específicamente, el presente artículo parte de un enfoque cualitativo basado en el análisis temático del contenido de entrevistas semiestructuradas (Creswell, 2013). El análisis temático contó con varias etapas, se partió de la escucha reiterada de las entrevistas para la familiarización con los temas y las transcripciones de las entrevistas (Creswell, 2013).

El diseño se considera como fenomenológico, ya que se concentró en acceder a las experiencias vividas por los estudiantes universitarios en relación con el apoyo brindado por sus familias desde su propia perspectiva (Moustakas, 1994). Se trabajó con una muestra intencional y se respetaron todos los criterios éticos y legales para la protección de las

personas participantes. Las transcripciones se anonimizaron para su análisis cualitativo. Las personas participantes revisaron y firmaron los consentimientos informados que fueron previamente aprobados por el Comité Ético-Científico de la Universidad de Costa Rica.

3.2 Unidades de análisis

La muestra estuvo conformada por 14 personas estudiantes de universidades públicas costarricenses de distintas carreras durante el año 2019. La mayoría son mujeres ($n = 12$) matriculadas en la carrera de Psicología ($n = 10$). Una persona estudiante pertenecía a la carrera de Bibliotecología, dos pertenecían a la Facultad de Ingeniería y otra persona cursa la carrera de Derecho. Como criterios de inclusión para participar en la investigación se utilizaron los siguientes: (a) haber recibido la información del estudio, (b) la persona debería estar dispuesta a continuar en el proceso de entrevista después de firmar su consentimiento informado, (c) tener como lengua materna el español, (d) ser mayor de 18 años, (e) ser persona estudiante activa en una universidad pública y (f) ser estudiante de alto rendimiento académico (promedio académico superior a 9, en una escala de 1 a 10). Se buscaba que fueran estudiantes de alto rendimiento en tanto se quería reflejar la relación entre involucramiento parental y logro académico.

En un principio, se buscaron participantes que procedieran de hogares donde las madres y los padres tuvieran un bajo nivel educativo (i.e., secundaria incompleta o menos), con el fin de entender cómo, incluso en situaciones de desventaja social, las personas participantes lograron ingresar a la universidad. Sin embargo, y con el fin de contrastar con las experiencias de estudiantes provenientes de hogares de bajos recursos, en la muestra se incluyeron estudiantes provenientes de hogares relativamente aventajados; es decir, de nivel educativo medio (i.e., padres con secundaria completa) y nivel educativo alto (i.e., padres con estudios universitarios). La Tabla 1 describe las características sociodemográficas de cada una de las personas participantes en el estudio.

Tabla 1
Características sociodemográficas de las personas participantes,
Gran Área Metropolitana de Costa Rica, 2019

Seudónimo	Género	Edad	Colegio de procedencia	Comunidad de origen	Nivel educativo materno	Nivel educativo paterno
Alberto	Masc	25 años	Académico Público	Urbano	Secundaria completa (medio)	Universidad completa (alto)
Alicia	Fem	22 años	Académico Público	Urbano	Universitaria completa (alto)	*
Daniela	Fem	22 años	Académico Público	Urbano	Secundaria completa (medio)	*
Emily	Fem	36 años	Académico Público	Urbano-marginal	Primaria incompleta (bajo)	*
Flor	Fem	28 años	Académico Público	Urbano	Universitaria completa (alto)	Primaria incompleta (bajo)
Joselyn	Fem	20 años	Académico Privado	Urbano	Secundaria incompleta (bajo)	Secundaria completa (medio)
Keylor	Masc	26 años	Académico Público	Rural	Primaria completa (bajo)	Primaria completa (bajo)
Kimberly	Fem	28 años	Colegio Técnico	Rural	Secundaria Incompleta (bajo)	Primaria completa (bajo)
Lara	Fem	26 años	Colegio Técnico	Urbano	Universidad completa (alto)	*
Maribel	Fem	20 años	Académico Público	Rural	Secundaria incompleta (bajo)	Secundaria completa (medio)
Nuria	Fem	20 años	Académico Privado	Urbano	Universitaria completa (alto)	Universitaria completa (alto)
Sara	Fem	23 años	Académico Público	Urbano	Secundaria completa (medio)	Secundaria completa (medio)
Tiffany	Fem	22 años	Académico Público	Urbano-marginal	Primaria incompleta (bajo)	*
Ximena	Fem	27 años	Colegio Técnico	Rural	Primaria incompleta (bajo)	Secundaria completa (medio)

Notas: Fem corresponde a femenino. Masc corresponde a masculino.

*Padre no vive con núcleo familiar

Fuente: Elaboración propia basado en datos del proyecto al proyecto de investigación de la Universidad de Costa Rica 723-B9-311 denominado “Las relaciones primarias familiares intergeneracionales, pueden contribuir al desarrollo educativo de niños y niñas”.

3.3 Técnicas y procedimiento de recolección de datos

El estudiantado fue contactado por la primera autora y por asistentes de investigación por medio de recomendaciones de otras personas estudiantes y docentes. A las personas participantes se les explicó el propósito de la investigación y se les solicitó su consentimiento. Las entrevistas se realizaron de forma presencial o por teléfono en dos universidades públicas costarricenses. Las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas y se realizaron en una sola sesión que se extendió entre 20 y 40 minutos.

Se les preguntó a las personas entrevistadas sobre las características del lugar donde se criaron, la forma en que sus padres y sus madres les apoyaron en su desarrollo académico durante la infancia y la adolescencia, si hubo otras personas apoyándolos académicamente y si enfrentaron dificultades para poder acceder a la educación superior (barreras para llegar a la universidad). Además del involucramiento parental, se quería explorar cómo el estudiantado que no recibió mayor apoyo de sus madres y padres en la escuela ni en el colegio logró sobreponerse a esto en formas alternas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas textualmente. En la transcripción se procedió a asignar seudónimos a las personas participantes para proteger su identidad.

Para transcribir las grabaciones de entrevistas en audio al formato de texto escrito, las frases y oraciones se transcribieron literalmente, sin alterar el discurso de la persona y fieles, incluso, a las palabras inacabadas o repetidas, así como a las expresiones dubitativas o ambiguas. Se emplearon, además, signos para marcar entonaciones interrogativas o pausas y silencios. Para asegurar la fidelidad de las transcripciones, otro miembro del equipo investigador revisó y corrigió las transcripciones a partir de los audios.

3.4 Procesamiento de análisis

El diseño fenomenológico se distingue de otros diseños de investigación porque no utiliza un proceso de codificación (como en el caso de análisis de contenido o teoría fundamentada), sino que busca establecer temas generales a partir de la lectura y de la descripción del fenómeno en cuestión (apoyos parentales percibidos en el desarrollo académico).

Con el fin de rescatar las vivencias del estudiantado de educación superior en relación con el involucramiento de sus padres, la primera autora procedió a leer todas las transcripciones, poniendo en paréntesis (*bracketing*) las ideas preconcebidas sobre el tema. Se marcaron aquellas frases claves en relación con el tema y se hicieron algunas anotaciones

iniciales. Posteriormente, se realizó una segunda lectura de las transcripciones analizando patrones de respuesta y escribiendo aseveraciones sobre las vivencias de las personas entrevistadas. Con ello se establecieron temas emergentes y a partir de estos temas se formularon los resultados.

Para asegurar la calidad del proceso se utilizó la revisión por pares como la estrategia de validación del análisis de contenido temático, a partir de lo establecido por Creswell (2013). En esta revisión por pares, la segunda y tercera autoras, en conjunto con el cuarto autor, fungieron como los revisores externos, quienes se encargaron de revisar y analizar informes parciales de la investigadora principal (primera autora), y formularon preguntas sobre los métodos, los significados y las interpretaciones realizadas con base en los textos.

4. Resultados

Según lo relatado por las personas participantes, el apoyo académico durante su infancia y adolescencia toma muchas formas y proviene de varias fuentes. Asimismo, las familias estuvieron conformadas de distintas formas, por ejemplo: la familia de Ximena corresponde a una familia nuclear (padre, madre y hermanos); en el caso de Tiffany, la madre no ejercía su rol parental por tener problemas psiquiátricos, y aunado a ello, no había un padre presente, sino más bien un padrastro (familia reconstituida).

Los resultados de la presente investigación se agrupan en torno a los temas surgidos en el proceso de análisis: apoyo instrumental, padres y madres como docentes, involucramiento de los padres y las madres con la escuela, expectativas de los padres y las madres, apoyo de otras personas, motivación para el logro académico, dificultades académicas y otras barreras para acceder a la educación superior.

4.1. Apoyo instrumental

Las personas entrevistadas mencionaron que sus madres y, a veces, sus padres o abuelas contribuyeron con su logro académico asegurándose de que fueran a la escuela desayunados, bien dormidos o de que tuvieran los materiales educativos requeridos. Esto corresponde al rol que Martiniello (1999) llama “padres como responsables de la crianza”, también se puede considerar como un apoyo instrumental.

Mi abuelita siempre estuvo y sigue estando muy preocupada con que uno coma. Ella dice que la cabeza a uno no le sirve si uno no ha comido (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Es probable que, para las madres y los padres con menor nivel educativo, este tipo de apoyo cobre mayor importancia o, incluso, represente el único tipo de apoyo que pueden ofrecer. Así, se privilegia el apoyo instrumental en las relaciones familiares por medio de la satisfacción de necesidades básicas de alimentación, vestimenta e higiene, en ausencia de otras posibles expresiones de afecto y cuidado. Esto puede deberse a una falta de acceso a formación sobre desarrollo infanto-juvenil o bien por patrones de crianza producto de sus propias historias de vida. En ese sentido, la literatura científica ha comprendido que el involucramiento parental está correlacionado con el estatus socioeconómico (Avvisati *et al.*, 2010). En el caso de Emily, se ejemplifica el reconocimiento de esa ausencia de apoyo o contención afectiva:

Yo fui hermana mayor, entonces para mi mamá era más importante que me quedara al cuidado de mis hermanas menores a que estudiara. Entonces, ella nunca me apoyó en eso. Digamos, cuando yo iba al colegio ella no me matriculaba. Siempre era yo la que me matriculaba sola (Emily, nivel educativo bajo, zona urbana).

Como se puede notar en la cita anterior, la madre de Emily ni siquiera cumplía con el apoyo instrumental, por lo que la autogestión era necesaria. La autogestión ha sido estudiada como una habilidad socioemocional y adaptativa en el desarrollo, protectora frente a la deserción escolar en contextos de dificultades económicas y poco apoyo (Llamas Villarreal, 2024).

4.2. Padres como docentes

Una de las formas de involucramiento más mencionadas se relaciona con la función que Martiniello (1999) llama “padres como maestros”; abarca todas aquellas actividades académicas realizadas en el hogar, tales como estudiar con los niños y las niñas o supervisar el cumplimiento de tareas escolares. Acorde con la división de roles según el género, en que las mujeres están más implicadas en la crianza, la mayoría reportó que eran las madres y no los padres quienes más les apoyaban con el estudio dentro del ámbito doméstico.

Los primeros años de escuela ella [mi mamá] me hacía prácticas con toda la materia y me las daba para que yo las fuera llenando. También me compraba esos libritos que son como para ir aprendiendo a leer, que son como por niveles, eso fue lo primero que me acuerdo. Y también para que yo fuera aprendiendo indirectamente (Alicia, nivel educativo alto, zona rural).

Mi mamá se sentaba a estudiar conmigo (Ximena, nivel educativo bajo-medio, zona rural).

Para las personas participantes, el apoyo en aspectos académicos fue más cercano durante los primeros años de la escuela, para luego disminuir o cambiar de forma en el colegio. Los cambios en la dinámica familiar y en los apoyos educativos en la transición hacia la secundaria han documentado la sobrecarga del rol materno en el establecimiento de normas y la asignación de funciones diferenciales por género, con progresiva omisión de involucramiento en tareas educativas conforme las personas menores de edad crecen. Se ha documentado, incluso, que las personas adolescentes disminuyen sus niveles de confianza y acercamiento con la figura paterna (Rodríguez Salamanca y Zea Barrera, 2022). Esto sucede en parte por el proceso natural de incremento de autonomía en la adolescencia, pero también debido a la creciente dificultad de la materia en estudio.

En secundaria, como ellos no tuvieron esa educación, ya los temas eran muy complejos para ellos, entonces yo tuve que tomar, digamos, las riendas (Kimberly, nivel bajo, zona urbana).

Sí, [mis padres] se sentaban a estudiar conmigo, pero como solo los primeros años de escuela, primero y segundo, ya cuarto casi no. Pero mi hermano, como era de adecuación, sí estudió con mi mamá toda la escuela (Sara, nivel educativo medio, zona urbana).

En el caso de Nuria (nivel educativo alto, zona urbana), ella no recordaba que sus padres se sentaran a estudiar con ella o le exigieran un horario de estudio. Más bien, el mensaje en relación con la importancia del estudio lo recibía de una forma más indirecta:

E: ¿Estudiaban con usted?

N: Mi papá nunca era de mucho como de sentarse [a estudiar] y así porque él era el que trabajaba, pero mi papá es una persona muy intelectual y le gusta mucho la historia y cosas así (...) cuando estábamos almorzando, sentados en la mesa, se interesaba como que nosotros le comentáramos algo de lo que habíamos aprendido durante el día.

Este tipo de conversaciones alrededor de la mesa se pueden entender como estrategias de transmisión de capital cultural por parte de los padres y las madres. No solo la lectura es importante para desarrollar habilidades de lenguaje necesarias para un buen desempeño académico, también lo son las actividades orales (Billings, 2009), como la ejemplificada por Nuria, que ofrecen un espacio de transmisión de información, de desarrollo de habilidades de lenguaje y de pensamiento crítico. Esta validación del conocimiento experiencial como parte del intercambio comunicativo familiar y el involucramiento parental ha sido observado en familias latinoamericanas como un valor positivo (Álvarez, 2020).

4.3. Involucramiento de padres y madres con la escuela

Algunas y algunos estudiantes reportaron que sus padres y sus madres únicamente tenían contacto con la escuela al asistir a la entrega de notas y reuniones con docentes, pero algunos iban más allá aportando a la escuela con su trabajo, en lo que Martiniello (1999) llama “padres como agentes de apoyo a la escuela.” Por ejemplo, la madre de Sara (nivel educativo medio, zona urbana) ayudaba con las ventas que realizaba la escuela para recaudar dinero. La mamá de Nuria ayudaba con las “fiestas de la alegría” (fiesta en la que se celebra el final del curso lectivo).

La importancia de los procesos de participación familiar en las escuelas de educación infantil y primaria ha sido estudiada y evidencia que un mayor involucramiento parental en la organización y gestión de actividades en la escuela puede asociarse con posteriores significados y actuaciones comprometidas de los hijos e hijas con su propio proceso escolar (Ceballos López y Saiz Linares, 2021).

En las zonas rurales, la relación entre familias y la escuela se presentaba más estrecha, tal vez porque al ser centros educativos más pequeños se formaban vínculos más cercanos con la comunidad, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Porque como es una escuela muy pequeñita el pueblo se siente muy de que hay que hacerle algo y la escuela es de todos (Ximena, nivel educativo bajo, zona rural).

En las zonas rurales, las madres y los padres de dos participantes aportaban con su trabajo a la escuela y participaban en las organizaciones oficiales de padres que colaboraban con los centros educativos (Juntas Administrativas y Patronato Escolar), aun cuando los padres de Ximena y Keylor, por ejemplo, tenían un bajo nivel educativo. Para ilustrar, el padre de Ximena iba a cortar el pasto de la escuela y la madre estaba en la Junta Administrativa, ayudando a recaudar fondos para el centro educativo. Por su parte, el padre de Keylor (nivel educativo bajo, zona rural) pertenecía al Patronato Escolar (asociación de padres) y cantaba el bingo que realizaba la escuela con el fin de recaudar fondos.

Aunque el concepto de participación familiar en el sistema escolar no es unitario ni homogéneo en diferentes contextos sociales, estos hallazgos se asemejan a los reportados por Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022), quienes reportaron que los padres y las madres que mantienen un perfil de participación alto en el sistema escolar muestran responsabilidades a más largo plazo en cuanto a desenvolvimiento educativo de sus hijos e hijas, al modelar conductas prosociales como opinar, tomar ciertas decisiones y proponer planes. Tal y como señala Razeto (2016), a pesar de que las familias menos privilegiadas están en desventaja desde el punto de vista de su capacidad para apoyar la educación de sus hijas e hijos y de relacionarse con la escuela, cuando lo hacen mejoran las trayectorias educativas de ellas y ellos.

4.4. Expectativas de las madres y los padres

Las expectativas de las madres y los padres de las personas entrevistadas variaban mucho en cuanto a expectativas académicas; es decir, en relación con las calificaciones y el nivel educativo que esperaban de sus hijos e hijas. Algunas madres, tales como las de Lara, Ximena y Kimberly tenían expectativas claras y altas:

Mi mamá era muy exigente, extremadamente exigente; recuerdo como cosa significativa de haberme pegado porque me saqué un 80 (Ximena, nivel educativo bajo, zona rural).

Desde que yo estaba en la escuela para mi mamá fue muy importante lo que fue las notas, ella siempre trató de inculcarme la idea de que yo tenía que sacar la mejor nota posible para ir a la universidad (Kimberly, nivel educativo bajo, zona urbana).

Para mi mamá era muy importante que termináramos nuestra educación. Siempre estuvo muy claro que íbamos a ir a la universidad” (Lara, nivel educativo alto, zona urbana).

Según lo relatado por las personas participantes, esta preocupación por las notas se expresaba por medio del reforzamiento positivo (por ejemplo halagos o regalos) o por medio del castigo, a veces físico. No obstante, no en todas las familias las calificaciones eran un tema de conversación. En el caso de la familia de Nuria, las expectativas se transmitieron más bien con el ejemplo:

Yo sabía que tenía que estudiar, pero nunca me exigieron notas ni cumplir con requisitos. Era nada más que yo sola tenía esta idea tal vez un poco porque yo veía a mis papás que eso era lo que ellos habían hecho de su vida, de graduarse y después de ir a la universidad (Nuria, nivel educativo alto, zona urbana).

Así, este modelaje le otorga a la estudiante una ventaja comparativa con respecto a estudiantes de hogares de nivel académico más bajo, que no reciben estos mensajes implícitos en relación con la importancia del estudio.

4.4.1. *Apoyo de otras personas*

Previendo que algún estudiantado no hubiera recibido apoyo adecuado de su familia nuclear, se consultó a las personas participantes si habían recibido algún apoyo en su desarrollo académico de otras personas, además de sus padres. Las personas entrevistadas mencionaron a tías, tíos, abuelos, vecinos y docentes.

Así, por ejemplo, el tío de Keylor (nivel educativo bajo, zona rural) le compraba el bulto (maletín) escolar y otros materiales educativos, dadas las dificultades económicas de su familia nuclear. Debido a que la madre de Tiffany (nivel educativo bajo, zona urbana) estaba internada por sufrir problemas mentales, fue su abuela quien ejerció funciones maternas durante su desarrollo. En el caso de Alicia (nivel educativo alto, zona urbana), era su abuela quien la despertaba en las mañanas, le daba desayuno y la llevaba a la parada del autobús escolar. Con respecto a Kimberly (nivel educativo bajo, zona rural), fue también su abuela materna la encargada de decirle que estaba orgullosa de ella y que era inteligente. Sin embargo, la mayoría de estudiantes señaló que sus abuelos tenían un rol más bien periférico y más orientado al apoyo moral o como señala Sara, eran “abuelos de fines de semana”.

Tanto para Tiffany como para Emily, que recibieron menos apoyo en general de sus familias, la madre de un compañero o una compañera se convirtió en una especie de madre sustituta. Por ejemplo, Tiffany a veces hacía la tarea en la casa de una compañerita bajo la supervisión de la madre de la niña.

En el colegio, la mamá de mi mejor amiga siempre estaba muy pendiente de mí y de mis necesidades. Incluso ella me castigaba porque ella se daba cuenta que no me castigaban en la casa cuando me portaba mal (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Tiffany, aunque sufrió experiencias negativas con parte del personal docente, también recuerda el apoyo de un docente en particular: “Un profesor me decía que él pensaba que yo tenía futuro” (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

A Emily, por su parte, algunas de sus compañeras le apoyaron durante la secundaria: Cuando yo entré al colegio, los primeros días yo no iba con uniforme, ni con zapatos porque no tenía, entonces algunas compañeras me regalaban el uniforme viejo, incluso digamos yo tenía un amigo que era cercano, que me regalaba uniformes de hombre. Me daban el bolso, los profesores me regalaban los libros (Emily, nivel educativo bajo, zona urbana).

Estos resultados concuerdan con la investigación de Silas Casillas (2008) en México, en la cual se encontró que para estudiantes de zonas pobres, las y los docentes se convertían en un gran apoyo para su desempeño académico. Cantor (1991), dentro de su modelo jerárquico compensatorio, señala que cuando no se obtiene apoyo de la familia se busca apoyo de amigos, vecinos y otras personas cercanas.

Otro apoyo importante fue el de las hermanas mayores de Tiffany y Ximena. Aunque sus hermanas no lograron estudiar en universidades públicas, motivaron a sus hermanas menores a continuar estudiando. Sus hermanas tenían las mismas ambiciones que ellas, pero por dificultades económicas o imposiciones paternas no lograron estudiar en universidades públicas.

Mi hermana siempre fue muy buena académicamente. Ella siempre tuvo los mejores promedios. Ranqueó entre los primeros mejores promedios de ingreso y ella era la que me decía que yo tenía que seguir estudiando (...) Sigue existiendo algo de dolor porque, por ejemplo, mi hermana no se graduó de la universidad [privada] y mi hermana es muy

inteligente, ella es brillante y ahora lleva casi 10 años de ser *bartender* (Tiffany, bajo nivel educativo, zona urbana).

Somos cinco hermanos. La primera [hermana] no pudo estudiar porque mi papá no quiso que ella estudiara por todo este tema del machismo, entonces después de mucho esfuerzo de mi mamá la segunda sí pudo estudiar. Como todas mis hermanas eran mayores, todas ellas estuvieron en universidad privada, entonces ellos se sentaron a hablar conmigo y me dijeron: usted tiene que ir a una universidad pública, y si no le alcanza la plata, nosotros le ayudamos” (Ximena, nivel educativo bajo-medio, zona rural).

Hay, así, un proceso familiar de sacrificio por parte de las hermanas o hermanos mayores al tener que trabajar para apoyar económicamente a las o los menores y asumir también un rol pseudoparental. Igualmente, algunos de estos hermanos o hermanas apoyaron con el ejemplo, al continuar con sus estudios a pesar de las dificultades.

4.5. Motivación para el logro académico

Las personas entrevistadas señalaron diversas razones para explicar el porqué de su éxito académico. Estas razones pueden organizarse en cuatro principales: el estudio como refugio, el estudio como escape, el estudio como identidad y el gusto por la lectura. Los hallazgos que aquí se describen coinciden con la concepción multidimensional de la motivación para el logro académico, la cual ha sido descrita, por ejemplo, en otro estudio con estudiantado universitario italiano, señalaron que además del apoyo familiar o de docentes fueron la motivación personal y la propia conciencia del valor del estudio para su futuro las que les permitieron persistir para el éxito académico aun en condiciones adversas, discriminatorias o excluyentes (Gallego y Goenechea, 2024).

Tanto Keylor como Flor sufrieron rechazo de sus compañeros, por lo que el estudio se convirtió en un espacio seguro y positivo: se convirtió en un refugio.

Como en la escuela había tenido como esto de *bullying* que se conoce ahora, entonces no tenía como adónde salir a jugar ni con quién, entonces pasaba leyendo (Keylor, nivel educativo bajo, zona rural).

En décimo me seguían molestando y entonces como que yo sentía que yo rendía tan bien académicamente, era como un refugio para mí. Entonces era como “bueno, no

soy bonita, pero tengo buen rendimiento” (Flor, nivel educativo medio-bajo, zona urbana).

También dentro de la metáfora del estudio como refugio, para Tiffany la escuela representaba un espacio donde podía escapar del caos familiar:

Y yo veía que nada de eso lo podía controlar, pero en la escuela estaba bajo mi control, entonces era como mi espacio seguro (Tiffany, nivel educativo bajo).

Muy parecida a la razón anterior, algunos y algunas estudiantes que sufrieron dificultades económicas en sus familias percibieron desde pequeños el estudio como una oportunidad para escapar de esa situación y encontrar una mejor ocupación que la de sus padres.

Nunca me lo dijeron [el nivel educativo que debía alcanzar] pero [mis papás] me decían que estudiara para que no llegara a sufrir las penalidades que sufrió mi papá (Keylor, nivel educativo bajo, zona rural).

Siempre sentía el compromiso de estudiar, de cambiar la situación porque sí vivíamos situaciones económicas muy difíciles y yo sabía que si estudiaba podía salir de ahí (Emily, nivel educativo bajo, zona urbana).

El estudio también se relaciona con el desarrollo de una identidad positiva a lo largo de la infancia y adolescencia, en tanto al experimentar éxito en la escuela, las personas participantes lograban destacar en sus familias.

Mami me decía como “ah, es que usted va a estudiar algo muy chiva porque usted es muy inteligente (Alberto, nivel educativo, zona rural).

Yo creo que todo el mundo ocupa sentir que pertenece en algún lado. Yo creo que yo inconscientemente hice en mi identidad el rendir académicamente (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Creo que era parte de la identidad que me había construido en ese momento, el hecho de querer ser “el verde” [estudioso] de la familia, entonces siempre consideré que era necesario tener buenas notas, como parte de la identidad (Keylor, nivel educativo bajo, zona rural).

Es conocido que el hábito de la lectura provee habilidades de comprensión de lectura y escritura que son fundamentales en la escuela (Carmioli *et al.*, 2013). Varias de las personas participantes señalaron un temprano interés por la lectura, a veces estimulado por la familia, como una actividad que facilitó su logro académico:

Hubo un tío que era como el que me compraba como librillos, digamos de los que no piden en la escuela o en el colegio. De hecho, creo que el primero que él me compró fue como “La isla del tesoro”, ahí por allá le empecé a entrar gusto a la lectura (Alberto, nivel educativo medio, zona urbana).

A mí me enseñó a leer mi papá y eso es algo que yo siempre le agradecí a mi papá, y cuando yo pienso en lo académico, es mi papá el que me está enseñándome a leer (...) a papi le gusta leer entonces a mí también me gusta leer (Joselyn, nivel educativo medio, zona urbana).

Aunque en su familia no existía el gusto por la lectura, de acuerdo con Emily, la lectura la condujo a desarrollar un interés por el aprendizaje y la escuela, y se convirtió en una ventana a otros mundos y otras posibilidades:

Yo siento que también leer mucho me dio otro conocimiento, que había otras cosas afuera. Poder sentir que yo era inteligente, que me iba bien, a pesar de no tener recursos (Emily, nivel educativo bajo, zona urbana).

Por su parte, algunas y algunos participantes señalaron que la lectura no era una práctica común en sus familias y fue más bien un gusto adquirido más tardíamente. Flor, una de las participantes, incluso analizó el papel que tiene el nivel educativo de los padres en relación con el hábito de la lectura:

Por medio de la universidad me he dado cuenta de la importancia que tiene la clase social en el proceso de formación. Porque hablando con [nombre de estudiante] me doy cuenta de que la mamá es ingeniera agrónoma y es de tradición educativa amplia, inclusive [*sic*] la abuela estudió. Y me acuerdo de que me decía que la mamá le leía mucho, en inglés y en español, digamos, mi mamá me enseñó a leer y siempre estaba pendiente, pero no era de leer conmigo (Flor, nivel educativo medio-bajo).

4.6. Dificultades económicas

Aunque varias personas entrevistadas vienen de hogares de bajo nivel educativo, dos estudiantes en particular experimentaron mayor inestabilidad económica: Tiffany y Emily. Estas dificultades económicas se alzaron como un obstáculo para su logro académico: los adultos de la familia estaban más preocupados por la sobrevivencia económica en el presente que por el estudio.

Durante la infancia de Emily (nivel educativo bajo, zona urbana) su madre no tenía trabajo y su padre sufrió un coma y luego murió. Emily recuerda haber pasado hambre en la escuela. Sabiendo que en la casa no había nada que comer, “entonces yo agarraba el salchichón de la escuela y me lo echaba en las bolsas (...) obviamente la enagua [falda] quedaba llena de grasa. Y al día siguiente tal vez no había jabón, no había agua para lavarla, tenía que volver a ponerme esa enagua” (Emily, nivel educativo bajo, zona urbana).

Emily también recuerda haber experimentado dificultades para conseguir uniformes y materiales escolares requeridos para asistir a la escuela, pues su madre no se los proveía. Tampoco contaba con el apoyo emocional de su madre para continuar sus estudios ya que como se había señalado, debía cuidar de sus hermanas menores.

Aparece aquí otra vez el tema del sacrificio de los hermanos mayores; aunque al contrario de otras familias, en este caso fue Emily, la hermana mayor, la única que logró acceder a la educación superior.

A veces las dificultades no eran solamente económicas. Durante la infancia de Tiffany, su madre sufrió problemas psiquiátricos y su padre estuvo ausente, por lo que ella fue criada por su abuela:

Mi papá no estaba en la casa y mi abuela no tenía trabajo, sino que heredó la pensión de la muerte de mi abuelo, entonces los meses los teníamos que pasar pidiendo prestado para poder comer. Y en general había mucha angustia alrededor de eso. Mi mamá tenía deudas enormes, llegaban cobradores a la casa. Hubo un periodo que pensábamos que íbamos a perder la casa. Imagínese todo eso en la cabeza de una chiquilla de 7 años, 8 años (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Asimismo, tanto la familia de Tiffany como la de Emily no tenían grandes expectativas académicas, ni parecían mostrar interés en su desempeño académico:

Yo vacilo [bromeo] con que yo fui el primer promedio de mi colegio durante muchos años y de mi casa nadie fue a recoger mi nota nunca” (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Estas dos estudiantes recibieron más apoyo de vecinos, docentes o compañeros de clase.

La familia de Tiffany no percibía el estudio como una forma de salir de la pobreza y, más bien, la conminaban a continuar con los roles de género tradicionales asignados a las mujeres: “Lo que mi abuelita, lo que ella sí me dijo explícitamente mucho es “si yo hubiera sido usted, yo no hubiera estudiado tanto, yo hubiera buscado un hombre que me mantuviera” (Tiffany, nivel educativo bajo, zona urbana).

Incluso su abuela llegó a sugerirle a Tiffany que estudiara inglés “para casarse con un gringo [estadounidense]”.

4.7. Otras barreras para acceder a la educación superior

Al consultársele al grupo de estudiantes sobre qué dificultades o barreras habían experimentado en su desarrollo académico, quienes provenían de hogares de bajo nivel educativo (primaria completa o incompleta) señalaron el poco conocimiento sobre el proceso de admisión a las universidades y del sistema de becas como barreras importantes.

Mis papás sabían de gente que estudiaba, pero al menos él decía que no podía pagarme la carrera y tampoco conocía cuestiones de beca (Keylor, nivel educativo bajo, zona rural).

Cuando llegó la hora de elegir la universidad, no tenía a quién preguntarle acerca de cómo era el proceso (Kimberly, nivel educativo bajo, zona urbana).

Estas y estos universitarios de primera generación reflejan haber sentido que les faltó acompañamiento familiar en su preparación para entrar a las universidades. Por vivir en comunidades pobres tampoco conocían a otras personas con estudios universitarios, quienes les sirvieran de modelo o les guiaran en el proceso, y les faltó apoyo de parte de los centros educativos.

4.8 Variabilidad en el involucramiento parental

Con respecto a las diferencias de clase, es posible que, en casos de familias de nivel educativo bajo, el apoyo en relación con el logro académico no consista en guiar el proceso académico o proveer capital cultural, sino más bien en brindar apoyo instrumental (proveer alimentación o materiales de estudio, por ejemplo) y apoyo emocional. Lo anterior es consistente con los hallazgos de Rodríguez *et al.* (2019), en su investigación con estudiantes latinos en Estados Unidos que eran los primeros de su familia en asistir a la universidad y eran quienes buscaban apoyo emocional primordialmente en sus familias de origen.

Por otro lado, los resultados obtenidos sugieren que el nivel educativo (primario o secundario) que cursan las y los estudiantes determina también la intensidad y el tipo de apoyo. En relación con el rol de la familia en el logro académico, el género tiene un papel importante. Las madres y, en segundo lugar, las abuelas, están más involucradas en el estudio, en la casa y en velar porque los niños y las niñas suplan sus necesidades básicas. Esto coincide con lo que señala la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018), en la cual se encontró que las mujeres emplean el 72.6 % del tiempo dedicado a cuidar las necesidades de menores de 12 años en los hogares costarricenses. Las madres parecen también estar más preocupadas por las calificaciones que los padres de familia.

Asimismo, se da más apoyo en los primeros años para luego, con el tiempo, ir dando más autonomía al estudiante, tal y como señalan Morales Castillo y Aguirre Dávila (2018). Esto puede deberse en parte a que las niñas y los niños mayores no requieren tanta supervisión o andamiaje, pero también puede deberse a que los contenidos que se estudian en niveles superiores están fuera del conocimiento de los padres, particularmente en los hogares de bajo nivel educativo.

Con respecto al rol de padres y madres como agentes con poder de decisión, este parece ser más común en zonas rurales y se circunscribe al papel más bien limitado que es ofrecido por el sistema centralizado de la educación costarricense. Tanto las Juntas de Educación como las Juntas Administrativas como el Patronato Escolar se dirigen más bien a apoyar a las escuelas en aspectos materiales e infraestructura que a tomar decisiones pedagógicas. Al respecto, Acuña-Collado (2016) encontró que, en escuelas chilenas, el personal docente consideraba que las madres y los padres no tenían derecho a opinar sobre la metodología del quehacer en el aula, sino solo a informarse. Una situación similar se da en Costa Rica, en

donde las familias no tienen posibilidad de tomar decisiones en cuanto al currículo o a la forma en que se organiza el centro educativo público.

Por su parte, las y los estudiantes percibieron la escuela, en general, de forma positiva. Para varios de ellos el estudio funcionó como un refugio, un escape y formó parte de su identidad. En resumen, la educación formal fue un espacio donde se sintieron exitosos, y es posible que este reforzamiento los haya impulsado a continuar con sus estudios más allá de la secundaria. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Harris y Robinson (2016), quienes señalan que para que los mensajes de los padres y las madres con respecto a la importancia del estudio tengan un impacto la persona estudiante debe considerar las actividades académicas como base para su autoestima. Este parece haber sido el caso de las personas entrevistadas.

Para algunos y algunas participantes hubo una continuidad entre las prácticas y valores del hogar y los de la escuela, al desarrollar las madres y los padres, actividades de carácter académico en el hogar (por ejemplo, lectura, discusión de temas académicos, ver programas educativos). En otros casos, la escuela era un mundo aparte del hogar, con valores y prácticas distintas.

Algunas y algunos estudiantes experimentaron apoyo por parte de sus padres para asistir a la universidad, mientras que otros y otras asistieron en contra de las recomendaciones de su familia. De las personas entrevistadas, los y las participantes de hogares de bajo nivel educativo expresaron haber experimentado más barreras en el camino hacia la universidad.

5. Conclusiones

El presente estudio buscó conocer la forma en que las personas participantes, estudiantes con buen desempeño académico de instituciones públicas, recibieron apoyo por parte de sus familias y otras personas cercanas en su desarrollo académico para permitirles acceder a la educación superior. En sus respuestas se reflejan todas las posiciones que Martiniello (1999) describe: padres como responsables de la crianza (apoyo instrumental), padres como maestros, padres como agentes de apoyo a la escuela y padres como agentes con poder de decisión.

Además, se identificaron otras experiencias que no están tan claramente reflejadas en los modelos teóricos y que tratan acerca de la importancia de construir modelos bidireccionales que tomen en cuenta también las características de las mismas personas. Es importante retomar la importancia de los apoyos fuera del contexto del hogar, tales como los recibidos por

vecinos, amigos, compañeros de clase y otros agentes, cuya función puede entenderse desde el modelo jerárquico compensatorio.

El presente estudio arroja una luz con respecto a los procesos por medio de los cuales la situación socioeconómica de la familia facilita o dificulta el acceso a la educación superior. Entre las dificultades que presenta el estudiantado universitario de primera generación están la falta de apoyo de sus padres, así como la falta de información sobre los procesos de admisión y sobre la solicitud de becas. En algunas familias fueron únicamente los hijos menores quienes lograron estudiar gracias al conocimiento acumulado, a los recursos económicos y al apoyo moral de los hermanos mayores, quienes vieron su sueño de estudiar en universidades públicas truncado. Se habla así del “sacrificio de los hermanos mayores”. Una recomendación importante que se desprende de este resultado se dirige a las universidades públicas y a su gestión de los procesos de admisión en aras de atenuar inequidades estructurales.

Es importante continuar con los esfuerzos enfocados en brindar información y capacitación en colegios públicos, tanto de los procesos de admisión como de las opciones de becas y asistencia socioeconómica existentes. Aquí cabe rescatar los hallazgos de Murillo-Rapso y Trejos-Murillo (2018), quienes, a través de la aplicación de un diseño experimental, encontraron que brindar información sobre el proceso de admisión a estudiantes del ciclo de educación diversificada aumentó significativamente sus probabilidades de realizar la prueba de aptitud académica de la Universidad de Costa Rica. Específicamente, en esta investigación se brindó la información sobre el proceso de admisión a través de medidas puntuales y de bajo costo, que consistieron en una llamada telefónica explicativa y en la entrega de un paquete informativo por medio del correo electrónico.

Finalmente, este estudio se interesó en las acciones realizadas por los padres y las madres de familia para mejorar el desempeño académico de sus hijos e hijas. Sin embargo, este involucramiento no depende exclusivamente de ellos y ellas. El rol de las escuelas en el reforzamiento de la participación de los padres y las madres es fundamental: “la literatura es clara al señalar que las escuelas más efectivas son aquellas que no solo están abiertas a esta interacción con los padres y la comunidad, sino que también la promueven” (Pizarro Laborda *et al.*, 2013, p. 279). Queda pendiente para futuras investigaciones estudiar cuáles son las iniciativas que establecen las escuelas costarricenses para promover esta participación.

Por un lado, se considera que uno de los aportes principales de esta investigación es que toma en cuenta la experiencia de las personas estudiantes mediante una mirada

cualitativa, lo que permite dar cuenta del fenómeno en la particularidad de la experiencia costarricense. Investigaciones previas han aportado a la comprensión del fenómeno desde una perspectiva nomotética, que, si bien ha aportado a entender el tema, no han permitido una visión que valide la voz de las personas estudiantes.

Por otro lado, existen varias limitaciones en esta investigación. En primer lugar, es probable que por tratarse de acciones que sucedieron hace ya varios años, las personas entrevistadas no recuerden todas las formas en que sus progenitores les apoyaron académicamente, especialmente aquellas más indirectas o veladas. Se recomienda que en estudios futuros se entreviste a estudiantes de primaria y secundaria sobre los apoyos que reciben actualmente de parte de sus padres y de sus madres, con el fin de evitar el efecto de la distorsión de los recuerdos.

Otra limitación tiene que ver con la composición de la muestra. En este estudio, las personas participantes fueron en su mayoría mujeres y, además, por su mayor accesibilidad, estudiantes de la carrera de psicología. Se vuelve necesario que otros estudios exploren si este tema se presenta en forma distinta según el género y según la carrera. Asimismo, el presente estudio solo incluyó a participantes con buen desempeño académico. Se podría explorar cuáles fueron las experiencias pasadas de involucramiento parental en estudiantes que presentan actualmente más dificultades académicas en la educación superior.

Para futuras investigaciones, se propone que se explore el papel del involucramiento parental en la decisión de las mujeres por carreras STEM, dado que ya se sabe que ellas presentan una serie de obstáculos adicionales en estos contextos. De tal forma, se podría explorar si las familias promueven o desaniman a las mujeres a preferir carreras STEM (*Science Technology, Engineering and Mathematics*), predominantemente masculinas.

Por último, las personas entrevistadas en esta investigación son todas exitosas en sus estudios, incluso, según sus relatos, desde una corta edad fueron buenos y buenas estudiantes y disfrutaban de la escuela. Resultaría interesante y relevante estudiar cómo las dificultades académicas experimentadas durante los años escolares afectan el nivel de involucramiento de los padres.

6. Agradecimientos

Agradecemos profundamente al señor Javier Tapia Balladares por coordinar el proyecto de investigación en el que nos basamos para realizar la presente investigación.

7. Referencias

- Abdul-Adil, Jaleel K., y Farmer, Alvin David. (2006). Inner-city African American Parental Involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School psychology quarterly*, 21(1), 1-12.
- Acuña-Collado, Violeta. (2016). Familia y escuela: Crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista brasileira de estudos pedagógicos online*, 97(246), 255-272.
- Alvarez, Adriana. (2020). Experiential knowledge as capital and resistance among families from Mexican immigrant backgrounds. *Equity & Excellence in Education*, 53(4), 482-503. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1791766>
- Avvisati, Francesco., Besbas, Bruno., y Guyon, Nina. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 210(5), 759-778. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Bakker, Joep., y Denessen, Eddie. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.
- Billings, Elsa. (2009). Prescriptions to read: Early literacy promotion outside the classroom. *Literacy teaching and learning*, 13(1/2), 81-101.
- Booth, Amy., Shavlik, Margaret., y Haden, Catherine (2020). Parents' causal talk: Links to children's causal stance and emerging scientific literacy. *Developmental Psychology*, 56(11), 2055.
- Bolt, Nicholas. (2011). Academic Achievement. En Sam Goldstein, Jack A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_20
- Brooks-Gunn, Jeanne., y Markham, Lisa. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The future of children*, 15(1), 139-168.
- Cantor, Marjorie. (1991). Family and community: Changing roles in an aging society. *The Gerontologist*, 31(3), 337-346. <https://doi.org/geront/31.3.337>
- Carmioli, Ana María., Ríos, Marcela., y Sparks, Alison. (2013). Evidencia de la relación entre las habilidades pre-lectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza Benavides y Karina Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo narrativo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85-110). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Castro Jiménez, Susan., y Morán Porras, Sofía. (2017). *Del clima educativo en el hogar al cultural capital: Estudio del involucramiento parental como expansión del clima educativo en el hogar medido a través de años de escolaridad promedio de los padres y madres de familia* [Tesis de licenciatura, Escuela de Psicología]. Universidad de Costa Rica.

- Ceballos López, Noelia., y Saiz Linares, Ángela. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Creswell, John. (2013). *Qualitative Inquiry and research desing: Choosing among five approches*. SAGE.
- Eccles, Jacqueline (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. <https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/2423/galley/16398/view/>
- Epstein, Joyce. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Gallego, María Beatriz., y Goenechea, Cristina. (2024). What makes them thrive? Protective factors for the academic success of Roma University students: A case study. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 95-109. <https://doi.org/10.1177/17461979221123009>
- Harris, Angel., y Robinson, Keith (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *The Russell Sage Foundation for the Social Sciences*, 2(5), 186-201.
- Harvard Family Research Project. (2014). Redefining family engagement for student success. https://healthandlearning.org/wp-content/uploads/2016/05/Redefining-Family-Engagement_May2014.pdf
- Heath, Shirley Brice. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017*. INEC.
- Lara, Laura., y Saracostti, Mahia (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lareau, Annette. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, Annette. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Leyva, Diana., Davis, Ana., y Skorb, Lauren. (2018). Math intervention for latino parents and kindergarteners based on food routines. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2541-2551.

- Llamas Villarreal, Patricia Georgina. (2024). *Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la educación media superior* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/27440/1/1080312828.pdf>
- McWayne, Christine., Melzi, Gigliana., Limlingan, María Cristina., y Shick, Adina (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental Psychology*, 52(7), 1088-1102. <https://doi.org/10.1037/a0040343>
- Martiniello, María. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Development Discussion Paper No 709, Harvard Institute for International Development.
- Mendive, Susana., Mascareño Lara, Mayra., Aldoney, Daniela., Pérez, J. Carola., y Pezoa, José P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-socioeconomic status Chilean children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062.
- Mendoza-Santana, Mayra Isabel., y Cárdenas-Sacoto, José Humberto. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000200024&script=sci_arttext&tlng=en
- Morales Castillo, Miguel., y Aguirre Dávila, Eduardo (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista colombiana de psicología*, 27(2), 137-160.
- Montero, Eiliana., Rojas, Shirley., Zamora, Evelyn., y Rodino, Ana María (2012). *Costa Rica en las pruebas PISA 2009 de competencia lectora y alfabetización matemática*. Estado de la Nación. <https://bit.ly/3W0Qr9w>
- Moustakas, Clark. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Murillo-Rapso, Ricardo., y Trejos-Murillo, Eduardo. (2018). *Evaluación de impacto de incentivos no monetarios en la probabilidad de realizar la prueba de aptitud académica, alcanzar la condición de elegible y de ser admitido a carrera, a partir de un experimento aleatorio en estudiantes de último año del ciclo diversificado que participaron en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica 2015-2016* [Práctica dirigida, Licenciatura en Economía]. Universidad de Costa Rica. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/7d6baa79-4257-4973-9ef5-253d4eb61826>
- Murillo, F. Javier., y Hernández-Castilla, Reyes. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. OREALC/UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en el 2015*. OREALC/UNESCO Santiago. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Pizarro Laborda, Paulina., Santana López, Alejandra., y Vial Lavín, Bernardita. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 9(2), 271-187.
- Programa Estado de la Nación (2019). *Sétimo informe de Estado de la Educación*. PEN.
- Razeto, Alicia. (2016). El involucramiento de la familia en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-26. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Robinson, Keith., y Harris, Angel. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Rodríguez, Sarah., Garbee, Kelty., y Martínez-Podolsky, Elizabeth. (2019). Coping with college obstacles: The complicated role of familia for first-generation Mexican-American college students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 1-16.
- Rodríguez Salamanca, Katherine R., y Zea Barrera, Carmen Elisa (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Academo (Asunción)*, 9(1), 38-52.
- Rojas-Torres, Luis., Ordóñez, Graciela., y Calvo, Karen (2021). Teacher and student practices associated with performance in the PISA reading literacy evaluation. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.658973>
- Romero Contreras, Silvia., Arias, Melisa., y Chavarría, María del Mar (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.
- Silas Casillas, Juan Carlos (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica. Un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica*, (31). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/183>
- Sénéchal, Monique., y LeFevre, Jo-Anne. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Sparks, Alison., Carmiol, Ana María., y Ríos, Marcela. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children 's emergent literacy skills in Costa Rica. [Número monográfico: Desarrollo narrativo en América Latina]. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111.

Strasser, Katherine., y Lissi, María Rosa. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean Kindergarten children. *Scientific studies of reading*, 13(2), 175-204.

Suárez-Orozco, Carola., Suárez-Orozco, Marcelo., y Todorova, Irina. (2008). *Learning a New Land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.

Villa Lever, Lorenza. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64.

Información de las personas autoras

Tamara Fuster Baraona. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Doctorado de la Universidad Estatal de Arizona (ASU). Dirección electrónica: delia.fuster.baraona@una.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1326-4788>

Ana M. Carmiol Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Doctorado en Psicología de Clark University (Massachusetts, Estados Unidos). Dirección electrónica: ana.carmiol@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3508-0333>

Mónica Salazar Villanea. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Doctorado en Neuropsicología Clínica de la Universidad de Salamanca, España. Dirección electrónica: monica.salazarvillanea@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9311-8195>

Mariano Rosabal-Coto. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Doctor en Psicología del Desarrollo y Cultura por la Universidad de Osnabrück, Alemania. Dirección electrónica: mrosabal@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8456-9098>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

