

Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL* | JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**
ANA GARCÍA VALCÁRCEL*** | FRANCISCO J. TEJEDOR****

Se exponen algunos resultados de la investigación sobre el papel de la socialización primaria en la experiencia de estudiantes de alto rendimiento académico (ARA) de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizó una investigación de corte interpretativo basada en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con 23 universitarios. El objetivo fue identificar la influencia de dicha socialización en la conformación de estudiantes de ARA mediante el análisis del contenido y forma de dicha socialización. Uno de los hallazgos más relevantes fue la identificación de tres estilos de socialización entre padres e hijos: directivo, autónomo y permisivo. En ellos se encontró que la influencia no fue automática, sino que hubo un trabajo subjetivo de los hijos para interpretar el discurso y el ejemplo de sus progenitores, y así configurar de distinta forma su experiencia de ARA.

This work presents some results on the research of the paper of primary socialization in the experience of high-performance students from bachelor's degree in Architecture at the Universidad Nacional Autónoma de México. The research, with an interpretative character, and based on semi-structured interviews to twenty-three university students was performed with the objective of identifying the influence of family socialization in the high academic performance, through content and form analysis. One of the most relevant findings was the recognition of three socialization styles between parents and children: directive, autonomous and permissive. Their influence was not automatic, but rather depended on the subjective aspect from which the children interpret the discourse and the parents' examples. This, in turn, sets up their student experience differently as high-performance subjects.

Palabras clave

Estudiantes universitarios
Alto rendimiento académico
Socialización familiar
Experiencia estudiantil
Valores
Actitudes

Keywords

University students
High academic performance
Family socialization
Student experience
Values
Attitudes

Recepción: 10 de marzo de 2018 | Aceptación: 8 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>

* Colaboradora de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana (México). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: procesos formativos de jóvenes universitarios; trayectorias escolares; experiencias estudiantiles. CE: esalarcon@uv.mx

** Investigador titular C del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: vida cotidiana escolar y ciudadanía en estudiantes de educación superior. CE: jmpo@unam.mx

*** Catedrática de la Universidad de Salamanca (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Comillas (España). Líneas de investigación: integración de las tecnologías en el desarrollo curricular; evaluación de competencias digitales; recursos audiovisuales para la enseñanza. CE: anagv@usal.es

**** Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). Líneas de investigación: metodología de la investigación; fundamentos y métodos de medición y evaluación; rendimiento educativo, innovación e incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje. CE: tejedor@usal.es

INTRODUCCIÓN¹

La heterogeneidad estudiantil en las aulas de las universidades públicas mexicanas es un hecho indiscutible. En los últimos años han emergido —o se han hecho visibles— algunas figuras como los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes (Guzmán, 2017). No obstante, aquellos denominados desde la academia como sobresalientes, destacados, exitosos o de alto rendimiento académico (ARA), continúan sin ser una figura de interés para la investigación educativa. En este sentido, el estudio del rendimiento académico no es un tema nuevo, pero si bien abundan investigaciones sobre la reprobación, deserción, abandono y rezago —en suma, sobre el fracaso escolar (Cabrera, 2016)—, pocos se han detenido a reflexionar qué pasa con los estudiantes de ARA.

El “éxito escolar”, como suele denominarse en las instituciones educativas, se plantea como un ideal de los centros educativos y “ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado, pero casi nunca como un problema que resulta apremiante resolver, al menos no en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar, de manera más general” (Cuevas, 2001: 47). En esto coincide Jiménez, cuando señala “Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo, ya que nacen mimados por la diosa fortuna” (2006: 279); sin embargo, investigaciones con estudiantes de sectores sociales bajos han demostrado que no siempre es así (Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villasmil, 2011; Ramírez *et al.*, 2011).

Este escenario motivó el interés de explorar la experiencia de universitarios de ARA para profundizar en el conocimiento de esta figura que también forma parte del diverso mosaico de estudiantes de educación superior.

Estos jóvenes adquieren prestigio académico y visibilidad efímera ante las autoridades educativas en los eventos institucionales para entrega de reconocimientos y becas; sin embargo, persiste un desconocimiento respecto de quiénes son, qué hacen y qué los motiva, situación que lleva a su estigmatización en el entorno inmediato (Jiménez, 2006), porque con frecuencia se señala que premiarlos o identificarlos como un grupo específico contribuye a una mayor exclusión y segregación en un sistema educativo de por sí desigual.

En este sentido, cabe mencionar que en ningún momento se asume que los estudiantes de ARA son superdotados; en contraste, se parte de reconocer que, si bien el alto rendimiento académico se da en el marco de las condiciones objetivas que imponen las instituciones educativas, que son las que certifican y legitiman los resultados escolares, se trata de una construcción social e histórica en la que interviene tanto el contexto sociocultural como las experiencias previas de los estudiantes.

Así surgió el interés de recuperar y analizar, desde la propia voz de los jóvenes, aquellos elementos de su socialización familiar que han contribuido al desarrollo de experiencias estudiantiles caracterizadas por mostrar ARA, con el propósito de comprender las condiciones familiares, personales y socioculturales que, desde su punto de vista, intervienen directa o indirectamente en sus logros. La perspectiva teórico-metodológica del estudio, por lo tanto, recupera el trabajo de los estudiantes en la construcción de sus itinerarios escolares y sus procesos reflexivos al respecto.

FAMILIA, SOCIALIZACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Desde la perspectiva sociológica, la triada familia-socialización-rendimiento académico es

¹ Los resultados presentados son parte de una investigación más amplia titulada “El león no es como lo pintan. Experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico”, tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

sumamente compleja; a pesar de ello, en muchos casos ha sido estudiada a través de modelos de predicción que la reducen a determinaciones lineales de factores. Por consiguiente, el primer desafío para la investigación sobre el rendimiento académico es ir más allá de explicaciones poco alentadoras que plantean relaciones causa-efecto mecánicas y unidireccionales, para tratar de comprender este fenómeno que es atravesado por múltiples factores sociales, culturales, institucionales, familiares e individuales (Erazo, 2012; Garbanzo, 2013).

Uno de los factores de vital importancia en la comprensión del rendimiento académico es la familia, institución que tradicionalmente ha tenido en sus manos la responsabilidad de la socialización de los individuos que la integran. Berger y Luckmann fueron los primeros que, en 1967, denominaron al tipo de socialización recibida en la familia como “primaria”; estos autores sostienen que “es la primera por la que el niño atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (2012: 164). Además, afirman que este tipo de socialización está acompañada de una fuerte carga emocional, en la que el niño se identifica con los *otros significativos*, quienes seleccionan, para él, aspectos del mundo en función de sus idiosincrasias individuales —biográficamente arraigadas—, entre otros aspectos. Por consiguiente, entienden por socialización “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2012: 164), mediante la cual éste interioriza valores y normas de comportamiento social, al tiempo que elabora un sentido propio de identidad.

Desde esta perspectiva, la socialización primaria cobra especial importancia porque al ocurrir durante un largo periodo de tiempo, y en condiciones de elevada carga emocional, sienta las bases del comportamiento futuro de los individuos y de su identificación e integración a otras instituciones de *socialización*

secundaria, como la escuela; por tanto, es de suma importancia que haya cierta similitud entre el contenido de la socialización primaria y la que se recibe en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2004; Dubet y Martucelli, 1998; Méndez y Jaimes, 2018).

Cuando se investiga qué papel tiene la socialización familiar en el rendimiento académico de los hijos, se trata de recuperar dos aspectos centrales: a) qué se transmite, es decir, el contenido; y b) cómo se trasmite, esto es, lo formal (Musito, 2000). De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), lo formal son las estrategias de socialización que utilizan los padres para fomentar en los hijos la interiorización de ciertos patrones culturales que se consideran deseables, así como para regular la conducta, ya que también incluye la definición de límites y restricciones. En sí, se trata de reglas implícitas y explícitas que se traducen en expectativas acerca de los roles, acciones y consecuencias de sus miembros, mismas que inciden en cómo los hijos se relacionan con el medio estudiantil.

En lo que respecta al concepto de rendimiento académico, si bien su uso está siendo debatido ampliamente (Erazo, 2012), constituye uno de los indicadores centrales para evaluar y juzgar el funcionamiento de los sistemas de educación superior para la toma de decisiones en materia de políticas institucionales (Garbanzo, 2013). Por ello, en este trabajo se optó por retomar el indicador que las instituciones educativas tradicionalmente han considerado como manifestación de ARA para reconocer y premiar a los estudiantes académicamente destacados en distintos programas de estímulos y becas escolares: el promedio general de calificaciones más elevado en el curso de la carrera.

Además, en congruencia con la perspectiva interpretativa (Giddens, 2012), se considera que el rendimiento académico es una construcción social e histórica que cada estudiante lleva a cabo

...a través de las significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas sociales sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno concreto, como sujeto de rendimiento escolar que se expresa y constituye en su misma acción práctica y en su reflexividad sobre ella (Cuevas, 2001: 46).

A partir de este enfoque, los estudiantes se asumen como sujetos sociales complejos (Casillas *et al.*, 2001; Guzmán, 2017), que asignan sentido a sus acciones y contribuyen, por un lado, a los procesos de reproducción, pero también a los de producción: no sólo asimilan de forma pasiva lo que el contexto escolar les ofrece, sino que, a través de un trabajo reflexivo, se apropian de ello de formas particulares; son capaces de seleccionar los elementos que les provee ese contexto, y de reelaborarlos en interacción con otros para generar, así, nuevas prácticas y experiencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, si la acción se construye a partir de lo que el actor percibe, interpreta y juzga, es necesario recurrir a éste como agente de información para tratar de comprender el significado que dicha acción tiene para él; en este sentido, se “observa lo que para ellos tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos” (Dubet, 2011: 58). El contenido y la forma de la socialización vivida en la familia se analizaron con base en este marco de referencia, a partir de aquello que los estudiantes entrevistados consideraron significativo y a lo cual le reconocen algún tipo de influencia en sus comportamientos estudiantiles.

Por otro lado, en una línea de discusión distinta, desde 1966, con la aparición del *Reporte Coleman* (Coleman *et al.*, 1966), la atención de la investigación educativa se concentró en el binomio familia-rendimiento académico, y como resultado se llevaron a cabo diversas exploraciones enfocadas a buscar esa relación causal. Algunas pudieron probarla;

otras la refutaron. Después de varias décadas de investigación, actualmente se asume que el rendimiento es un fenómeno complejo, multicausal y polémico, que no tiene una explicación sencilla (Erazo, 2012; Garbanzo, 2013).

Investigaciones empíricas en el contexto español encontraron que el origen social no tenía una relación significativa con el rendimiento académico en los niveles medios y superior de enseñanza, ya que el efecto de la familia disminuía a medida que los alumnos avanzaban por los peldaños escolares (Jiménez, 1988; Carabaña, 1988) hasta tener un efecto escaso o casi nulo en la etapa universitaria. Lo anterior posiblemente puede ser explicado porque un alumno que cursa educación superior ya superó múltiples filtros que le permitieron llegar hasta ahí; por consiguiente, la composición social de la población estudiantil universitaria es más homogénea (Tejedor, 2003).

Por su parte, Duguet *et al.* (2016) sostienen que el ambiente familiar juega un papel más relevante que el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres en el aprendizaje de los infantes en sus primeros años de vida y hasta la enseñanza primaria y secundaria. Esto se explica porque desde el seno familiar se inculcan actitudes y hábitos de trabajo que son de alto valor en la escuela y que pueden garantizar al estudiante un buen rendimiento (Zago, 2006; Bazán *et al.*, 2007; Malander, 2016).

Entonces, el hecho de que los padres consideren los estudios como algo valioso, y que desarrollen prácticas orientadas a reforzar esta idea en el seno familiar, juega un papel relevante en las actitudes que los hijos asumen frente a la escuela, aunque no determinante: dado que las relaciones padres-hijos son bidireccionales, dinámicas y cambiantes, y estos últimos pueden o no mostrarse receptivos a las estrategias de los padres, lejos de tener una conducta pasiva, asumen un papel activo en dicha relación (Torío *et al.*, 2008). No obstante, las creencias y expectativas de las familias en torno al valor de la escuela parecen ser los mejores predictores del rendimiento de los hijos

porque generan en ellos aspiraciones más altas y comportamientos positivos (Espitia y Montes, 2009; Castro *et al.*, 2015; Tan, 2017).

En esta misma línea, Wilder (2014) identificó que dichas expectativas tenían mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes que el nivel educativo o el estatus ocupacional de los padres. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en investigaciones con familias de clases populares que, a pesar de sus condiciones, “le atribuyen gran importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados como proyección de futuro, bienestar, cambio de vida, empleo” (Espitia y Montes, 2009: 103).

De igual forma, Zago (2006) y Nogueira (2004) coinciden en señalar que la relación que las familias populares mantienen con la escuela no puede ser interpretada únicamente como instrumental con miras a una inserción al mercado laboral, sino que hay racionalidades diferenciadas en las prácticas de socialización y escolarización de los hijos en las que se

interrelacionan diversas demandas asociadas a factores simbólicos y heterogéneos. Es decir:

...que los padres tengan este interés puede indicar una especie de prolongación de sus propias expectativas y aspiraciones académico-sociales, en algunos casos, para que sus hijos continúen lo logrado y, en otras, para que alcancen lo que ellos no pudieron (Bazán *et al.*, 2007: 706).

Por su parte, Bartolucci (1994) llevó a cabo el seguimiento de una generación de estudiantes de bachillerato de la UNAM, e identificó que su continuidad escolar encontraba fuerte explicación en la motivación recibida por su familia, donde la educación universitaria era altamente valorada, sin predominio de las posiciones sociales, económicas y culturales en las que se ubicaban los jóvenes.

En la Tabla 1 se sintetizan algunas ideas clave sobre la relación entre el origen social, el estatus familiar y el rendimiento académico.

Tabla 1. Conclusiones relevantes sobre la relación entre origen social y rendimiento

Autor	Conclusión
Tejedor (2003)	El efecto de la familia disminuye a medida que los alumnos alcanzan mayores niveles escolares
Bazán <i>et al.</i> (2007) Espitia y Montes (2009)	Las expectativas de las familias sobre el valor de la escuela son los mejores predictores del rendimiento, al generar altas aspiraciones y comportamientos adecuados
Wilder (2014) Castro <i>et al.</i> (2015)	Las expectativas de los progenitores tienen un efecto relevante en el rendimiento porque los hijos son susceptibles de albergar creencias y actitudes similares a las de sus padres
Duguet <i>et al.</i> (2016)	El ambiente familiar juega un papel más relevante que el nivel de ingresos de los padres para el rendimiento
Tan (2017)	Las expectativas de los padres tienen mayor efecto en el rendimiento de los hijos que su nivel educativo y su estatus ocupacional

Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA

Diseño

Para alcanzar el objetivo de la investigación se siguió un diseño cualitativo de corte interpretativo; sus cualidades centrales lo definen

como abierto, flexible e inductivo, y “se fundamenta en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Mason, 1996: 4), es decir, se concentra en recuperar la subjetividad

de los actores sociales, sus vivencias y los sentidos de sus prácticas situadas (Vasilachis, 2006).

Participantes

La investigación se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM, sede Ciudad Universitaria; los criterios para la selección de los entrevistados fueron los que marcó la propia institución para reconocer el ARA: a) tener un promedio de calificaciones en un parámetro de 9 a 10, en una escala numérica de 0 a 10; b) ser estudiante regular, es decir, que todas sus materias estuvieran acreditadas en tiempo y forma de acuerdo con el plan de estudios vigente; y c) cursar el quinto semestre o el tercer año de la carrera al momento de realizar la entrevista, de acuerdo con el tiempo que marca oficialmente el plan de estudios de la licenciatura. Este último no es un requisito de la Facultad de Arquitectura (FA), como los dos primeros, pero se estableció para evitar las complicaciones del proceso de transición del primer año universitario y observar cierta continuidad en el ARA.

Con base en lo anterior, las autoridades de la FA proporcionaron un listado que contenía, en orden descendente, los nombres de 37 estudiantes, 23 mujeres y 14 hombres, que cumplían con los criterios definidos; incluía también su promedio general de calificaciones y nombre del taller donde estaban inscritos. Con esta información se revisaron los horarios de clase en dichos talleres en la página web de la Facultad, se contactaron en orden descendente y se realizaron las entrevistas con quienes accedieron a participar. En total se entrevistó a 23 jóvenes que cursaban el quinto semestre (2016-1) de la licenciatura. La decisión de no contactar a más estudiantes obedeció al criterio de saturación teórica, vinculado al muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), ya que se observó que no emergían nuevos elementos en las conversaciones con los estudiantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo de agosto a octubre de 2015, con una duración variable en un rango de 30 a 80 minutos; fueron

grabadas y transcritas en su totalidad. Los encuentros, a petición de los estudiantes, se realizaron en las instalaciones de la FA.

Instrumento

Para la recolección de información se diseñó un guion de entrevista semiestructurado, organizado en nueve módulos temáticos: datos socioeconómicos generales; grupos de referencia como familia, profesores y grupos de pares; elección de carrera; expectativas profesionales y planes a futuro; satisfacción en la carrera; percepción de sí mismo y de los otros; significado de los estudios y condición de alto rendimiento; prácticas académicas y tiempo libre. En este artículo se abordan exclusivamente los hallazgos relacionados con la familia. El guion se piloteó y validó con las entrevistas a cuatro estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión definidos; posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes al instrumento y se procedió al trabajo de campo.

Procedimiento de análisis e interpretación

Para el análisis e interpretación de los datos se llevó a cabo el procedimiento que señala Mejía (2011: 48), que distingue tres etapas: “la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas”.

Con este marco de referencia se registraron los primeros elementos relevantes del relato y posteriormente se realizó la lectura formal de cada relato, se elaboraron categorías analíticas y se definieron códigos; para ello se llevó a cabo el procedimiento de codificación axial, que permitió reagrupar los datos dispersos producto del primer ejercicio de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). La validación de categorías fue hecha por un panel de expertos; después se hizo una lectura relacional del conjunto de textos, se compararon semejanzas y diferencias entre las entrevistas,

se realizó un análisis descriptivo de los datos reducidos y procesados en matrices, y finalmente se procedió a la interpretación apoyada en la revisión bibliográfica previa. La categoría analítica fue *socialización familiar*. En ella se definieron dos subcategorías: el *contenido* responde al *qué*: valores, actitudes, hábitos de trabajo inculcados, expectativas hacia los hijos y creencias en torno a la escuela o los estudios; y la *forma* responde al *cómo*: apoyo a los

hijos, disciplina, figuras o modelos a seguir y clima familiar.

RESULTADOS

Perfil de los participantes

Los promedios de calificaciones de los entrevistados oscilan entre 9.16 y 9.83. De ellos, 20 siempre habían sido de ARA; 13 cursaron su educación previa en instituciones públicas y

Tabla 2. Estudiantes por tipo de socialización familiar

Nombre*	Promedio general	Estudios-ocupación padre	Estudios-ocupación madre	Estilo
Fernanda	9.83	Bachillerato- <i>freelancer</i>	Bachillerato-LD	Directivo
Brenda	9.70	Contaduría-ESP	Técnica en contabilidad-ESP	
Karla	9.64	Arquitectura-despacho propio	Bachillerato-LD	
Mario	9.54	Ingeniería-empresario	Bachillerato-empresaria	
Mirna	9.54	Ingeniería química-ESP	Bachillerato técnico-LD	
Emma	9.47	Arquitectura-despacho propio	Cirujana plástica-consultorio propio	
Leticia	9.45	Bachillerato-negocio propio	Secundaria-negocio propio	
Ángel	9.45	Diseño urbano-ESP	Contaduría-LD	
Manuel	9.33	Contaduría-JSPU	Secretaría técnica-LD	
Armando	9.25	Ingeniería-ESP	Ingeniero-ESP	
Mónica	9.70	Sociología-empresario	Sociología-JSPU	Autónomo
Alma	9.54	Maestro-profesor sector público.	Doctorado-JSPU	
Ivonne	9.66	Biología (trunca)-ESP	Maestra-profesora escuela privada	
Mariana	9.50	Bachillerato-negocio propio	Artes plásticas-profesora escuela privada	
Ana	9.50	Bachillerato técnico-ESP	Administradora-ESP	
José	9.25	Ciencias de la comunicación-JSP	Odontología-consultorio propio	
Elías	9.41	Actuaría-ESPU	Maestra-JSPU	
Carlos	9.16	Psicología-ESP	Sociología-LD	
Javier	9.54	Contaduría-ESP	Contaduría-ESP	
Diana	9.50	Químico farmacobiólogo-ESPU	Maestra-ESPU	
César	9.41	Filosofía-carpintería	Medicina-ESPU	Permisivo
Silvia	9.36	Secundaria-no sabe	Secundaria-ESP	
Arturo	9.33	Bachillerato-ESP	Bachillerato-LD	

*Los nombres fueron cambiados para mantener el anonimato. Siglas: ESP-empleado(a) sector privado; ESPU-empleado(a) sector público; LD-labores domésticas; JSP-jubilado(a) sector privado; JSPU-jubilado(a) sector público.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

el resto en privadas; 12 ingresaron a la carrera a través del pase reglamentado² y el resto por examen de selección; sus edades van de 19 a 22 años; 13 son mujeres y 10 son hombres. Al momento de las entrevistas 19 vivían con sus padres y los demás rentaban alguna pensión; 21 provenían de familias nucleares. La escolaridad de sus padres y sus ocupaciones se pueden ver en la Tabla 2.

La socialización en la familia

Hallazgos generales

A lo largo de los análisis realizados se observó que, desde la perspectiva de los estudiantes, el proceso de socialización vivido en el seno familiar tiene un papel central para su configuración como sujetos de ARA; pero no se trata de procesos mecánicos lineales en los que la suma de factores resulta en el producto, sino que hay un trabajo de subjetivación para interpretar lo que les ofrece el contexto inmediato.

También se descubrió que, en la mayoría de los casos, el contenido de dicha socialización fue similar, pero la forma fue diferente, porque en ello intervino la dinámica de interacción entre los miembros de cada familia, su propia constitución histórica, la personalidad de cada estudiante y el contexto sociocultural donde éstos se desenvuelven. Además, se identificó una especie de articulación entre los valores y hábitos aprendidos en la familia, las exigencias de la escuela y la madurez emocional que fue desarrollando el estudiante mientras avanzaba por los distintos tramos escolares.

Respecto de la subcategoría *contenido*, se observó que los hábitos experimentados o impulsados más frecuentemente en la socialización familiar fueron: organización del tiempo, la escuela como prioridad y la realización de tareas escolares con ciertos estándares de

calidad; por su parte, las actitudes modeladas más recurrentes fueron: respeto, responsabilidad, cumplimiento, perseverancia, esfuerzo, dedicación y deseos de superación. Destaca, en algunos casos, la alta valoración de la escuela y los estudios por parte de los padres.

Por su parte, en la subcategoría *forma* se encontró que, en general, los padres siguieron distintos caminos para inculcar o promover en los hijos los valores, actitudes y hábitos de trabajo que consideraban deseables o importantes para su futuro comportamiento. No hay dos familias iguales, aunque aparentemente su constitución sea similar. La forma como los padres siembran las expectativas y aspiraciones en sus hijos es heterogénea. En algunos casos los hermanos mayores se convirtieron en figuras de referencia preponderantes cuando las experiencias de los padres eran ajenas al ambiente universitario.

En el análisis de los relatos emergieron elementos comunes en torno a las dos subcategorías; a partir de ellos se construyeron de forma inductiva tres patrones de socialización³ (directivo, autónomo y permisivo), que posteriormente fueron confrontados con la revisión teórica del tema. Dichos patrones contribuyeron a la configuración de experiencias estudiantiles de ARA diversas.

A continuación se describe cada estilo de socialización y se rescatan los fragmentos más ilustrativos del relato de los estudiantes como sujetos activos que, de manera diversificada, construyen sus sentidos hacia la escuela y sus estudios para configurar su experiencia como estudiantes con ARA. Cabe mencionar que, con el fin de mantener en el anonimato la identidad de los entrevistados, sus nombres fueron modificados.

² Para mayor información, ver: <https://www.escolar.unam.mx/Pase2017/> (consulta: 24 de enero de 2016).

³ Los estilos de socialización familiar directivo, autónomo y permisivo guardan cierta similitud en algunos rasgos con los estilos parentales propuestos por Baumrind (1977) y MacCoby y Martin (1983) citados en Torio *et al.* (2008), pero no son idénticos: mientras que aquéllos exploran cuatro aspectos en las conductas de los padres: afecto en la relación, grado de control, grado de madurez y comunicación entre padres-hijos, y se basan en la aplicación y análisis de escalas psicológicas; en este trabajo se partió de una perspectiva teórico-metodológica distinta.

Directivo, basado en la exigencia hacia los hijos

En este primer estilo los padres, a través de la posición “natural” de autoridad que ocupan en la familia, ejercen una socialización que tiene como rasgo central la disciplina y la exigencia constante de resultados escolares de excelencia desde edades tempranas; siempre se han mantenido pendientes de la educación de los hijos, se dicen orgullosos de sus logros escolares, los estimulan a continuar así y los hijos se sienten impelidos a responder en ese sentido. Inclusive algunos padres de este estilo de socialización intervinieron en el momento de elección de carrera, es decir, trataron con más o menos éxito de definir qué opción profesional era la mejor para los hijos.

En este estilo de socialización coincidieron diez estudiantes (Tabla 2); al interior del grupo se identificaron dos subgrupos que, si bien se distinguen por la motivación principal que tiene la familia para impulsar a sus hijos a lograr ciertos resultados escolares, coinciden en la forma de hacerlo: la exigencia en el sentido de conseguir calificaciones sobresalientes, y de obediencia hacia los padres, que está enmarcada en un contexto sociocultural en donde “la necesidad de la cultura y del éxito escolar es tan evidente que, a los ojos de los adultos contemporáneos, se vería mal si sus hijos no se abrieran a esas influencias” (Perrenoud, 2006: 84).

En el primer subgrupo, el principal motivo es la reivindicación del acceso a un bien simbólico altamente valorado al que no se tuvo acceso, y aunque también existe una racionalidad instrumental, está muy presente la idea de recuperar para los hijos lo que a los padres les fue vedado. Las dificultades económicas fue una de las principales causas por las que los padres no concluyeron estudios de nivel superior; en consecuencia, desean que sus hijos lo logren. Si bien se busca que éstos adquirieran mejores condiciones para una inserción exitosa en el mercado de trabajo, se refleja ante todo la búsqueda de satisfacción

de ciertas demandas de carácter simbólico (Zago, 2006; Bazán *et al.*, 2007): se trata de prestigio y orgullo.

Estos padres parecen tener una aversión al riesgo (Langa, 2006) de que los hijos fallen en el objetivo, por ello enfocan todas sus energías en garantizar que éstos no desaprovechen las oportunidades que les brindan, aun cuando para apoyarlos deban sacrificar su economía familiar, la cual no es holgada.

En su vida cotidiana, con frecuencia les hacen saber el orgullo que representa para la familia el hecho de que ellos (los estudiantes), sean de ARA; en consecuencia, la presión moral que sienten los hijos es fuerte, los padres constantemente les recuerdan que sus condiciones materiales son muy distintas a las que vivieron ellos en su época y que, por ello, prácticamente están obligados a corresponder el apoyo y esfuerzo que hace la familia para que tengan una carrera. En el relato de Leticia se evidencia la actitud de su papá:

A mi papá le daba como mucho orgullo, así como que: “¡tú tienes que ser la mejor, tienes que estudiar!”. Así como que me animaba y me alentaba, me decía: “¡si yo llegué a la mitad de la carrera tú tienes que llegar más porque yo te estoy dando todo y yo no tuve nada, entonces tú tienes que llegar más!”.

Por supuesto, ser estudiante no es algo con lo que se nace; alguien tiene que enseñar esos hábitos de trabajo intelectual y disciplina que son altamente compatibles con la forma en que funciona el sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 2004). La excelencia no surge simplemente; se tiene que trabajar para ello. En algunos casos, incluso, se recurría a una sanción física para lograr que los hijos aprendieran el modo correcto de hacer las cosas; así lo comentó Fernanda: “Mi mamá me pegaba cuando hacía mis planas mal y así súper feo”.

Aquí los padres enseñaron a los hijos, desde la infancia, la autodisciplina y la definición de prioridades. La escuela estaba en primer

lugar, mientras que los juegos, el ocio, los amigos, la diversión y los intereses propios de la niñez y la adolescencia pasaban a segundo término. Así lo comentó Ángel: “desde la primaria me acuerdo de que nos ponían a hacer la tarea y nos decían: ‘no, si quieres salir primero tienes que hacer la tarea’”.

La interiorización de una forma de trabajo perdura, y en la actualidad los estudiantes saben cómo organizar sus tiempos y se fijan estándares de cumplimiento, ya que hubo constancia en la familia en ese sentido y por ello han quedado grabados en la mayoría de los casos como un *habitus*. Aunque en ellos funcionó, los propios estudiantes reconocen que no todos reaccionan de igual forma a ese tipo de educación que ahora define en gran medida su carácter. Como mencionó Manuel:

Tengo otra experiencia por parte de mi mamá de que estaba haciendo tarea y si lo estaba haciendo mal iba y me arrancaba la hoja, llevara lo que llevara y fuera la hora que fuera; me decía “¡eso está mal, hazlo de nuevo!”. Yo decía “bueno”. Inclusive llegó una etapa en la que yo veía que iba mal y arrancaba la hoja, entonces fue como exigirme mucho y yo creo que esa parte de mi forma de ser se fue forjando, así como muy perfeccionista.

Para estas familias los resultados académicos justificaban todas sus acciones. Era legítimo exigir y hacer a los hijos objeto de represalias porque el éxito académico es cuestión de trabajo, no del azar; además, los beneficios asociados que puede tener, como becas escolares, reconocimiento y prestigio, entre otros, son una muestra clara de que lo hicieron bien.

Un segundo subgrupo, dentro del estilo directivo, lo conforman cinco estudiantes de perfil socioeconómico más elevado al anterior. A pesar de que no se les cuestionó directamente por los ingresos económicos familiares, éstos aportaron algunos elementos que llevan a suponer que es así, por ejemplo, vacaciones en el extranjero, educación básica

y media en instituciones privadas y disponibilidad de financiamiento para irse de intercambio académico.

En casa les enseñaron a ser disciplinados y ordenados, son *estratégicos e instrumentales* (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005) porque su vida cotidiana gira en torno a sus actividades escolares y jerarquizan sus prioridades con miras al logro de un objetivo; privilegian la eficiencia en el uso del tiempo en una carrera demandante como arquitectura. Ellos han desarrollado el “oficio de estudiante” (Coulon, 1995).

El principal motivo de las familias de este segundo subgrupo para presionar a los hijos en sus resultados escolares es que tener ARA significa ser el mejor. Eso es bueno *per se*, porque significa reconocimiento y orgullo de serlo, además de que permite mantener la línea que ha seguido la familia. Es por ello que conminan a los hijos a conseguirlo. Así lo relata Mario: “yo tenía que sacar 10 o 9, me tenía que esforzar al máximo para sacar esas calificaciones... mis papás siempre te daban como que si sacabas 10 eras el mejor”. Mirna también coincide en que en su casa siempre se fomentó la excelencia. En sus palabras:

Cuando estábamos más chicos era como, te tiene que ir bien en la escuela, tienes como [que] echarle todas las ganas para que siempre te vaya bien, siempre era eso, así como que sacaste un 9, no era como que se enojaban, pero sí me decían “tú puedes más”.

Es importante señalar que aun cuando los estudiantes de este subgrupo tienen ciertas condiciones socioculturales favorables, no se trata en ningún sentido de los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2004). Si bien están fuertemente implicados en la escuela y se esfuerzan por hacer manifiesto su interés en un aprendizaje genuino, en el fondo predomina en ellos la visión instrumental de las calificaciones: Mario quiere conseguir una beca de intercambio académico, Brenda desea

titularse por promedio, Armando pretende conseguir un buen trabajo al egresar y Mirna, graduarse con mención honorífica.

De este modo, se observó que su principal motivación para tener ARA es el logro de una meta u objetivo, como titularse por promedio, estudiar un posgrado en el extranjero o conseguir una beca de intercambio académico internacional. Pero tienen que fijarse metas constantemente, porque con el logro de una de ellas podría perderse el sentido del trabajo escolar. Así se observó en el caso de Mario: “Ahorita justo estoy como en una especie de vacío existencial raro porque ya vino lo del intercambio, que es como la parte más importante del promedio”. En su caso ocurre lo que señala (Perrenoud, 2006): trabajan fundamentalmente por la nota.

En estos estudiantes no se percibió el sentimiento de una deuda moral, pero sí reconocen el confort y las ventajas que les brinda pertenecer a familias que les apoyan moral y económicamente sin ningún problema; algunos afirman que aun cuando en casa se les exigen ciertos logros, actualmente son conscientes de que sus resultados escolares sólo les afectan a ellos. Así lo comentó Emma:

La mayoría de tu éxito o tu fracaso depende de ti, o sea, yo le echaría la culpa como que, a mis papás, porque ellos siempre como que me han inculcado eso de sacar buenas calificaciones, pero la verdad es que sólo me afecta a mí.

En este mismo sentido afirmaron que el ARA no es una cuestión de azar; tienen muy claro que se necesita trabajo y esfuerzo para lograrlo. Debido a la estricta disciplina de la que fueron objeto desde la infancia, están acostumbrados a la dedicación que exige su carrera. Así lo expresó Karla: “no, no diría que la escuela se me da fácil, no, tienes que trabajar, o sea sí, no, no es fácil, creo que al final sí tienes que esforzarte, no es como que ¡ay me tiro!”.

Como era de suponer, en este subgrupo de familias el acceso a la educación superior es

visto como algo natural, pero no seguro, por ello inculcaron a los hijos la idea de que las recompensas, como las buenas calificaciones, sólo las merecen quienes se han esforzado y han trabajado (Rodríguez y Valdivieso, 2008). Para ello combinaban dos estrategias; les decían de forma directa o ellos mismos funcionaban como ejemplo de lo que buscaban que hicieran los hijos. En estos casos la cultura del esfuerzo fue internalizada de forma exitosa, tal como lo comentó Armando:

Mi papá sí era como muy estudioso y bueno todavía hasta la fecha es como muy ordenado... ha sido una buena influencia eso, porque pues te ayuda de: ¿ya hiciste eso?, tal cosa y te ayuda como a ordenarte un poco.

En el estilo de socialización directivo se observó, sobre todo, lo que Blau y Duncan (citados en Bracho, 1990) definen como “clima intelectual familiar” para referir al apoyo y promoción del logro enfocados a mejorar las oportunidades educativas de los hijos.

En este contexto podría pensarse que los estudiantes son entes pasivos que se sujetan a las exigencias de los padres; no obstante, en sus relatos evidencian un proceso paulatino en el control de sus acciones, situación que se ha profundizado en su etapa universitaria con la emergencia de una progresiva madurez emocional y autonomía moral para fijarse sus propias metas. Esto, a su vez, se ha articulado en el proceso de empezar a construir sus propios sentidos de los estudios, sin que eso contravenga las expectativas que algunos de los padres han depositado en ellos.

Autónomo, basado en el ejemplo y la confianza hacia los hijos

En este estilo de socialización, los valores, actitudes y hábitos de socialización de los hijos fueron similares a los inculcados en el estilo directivo, pero se distingue en que, en este caso, los padres no solicitan expresamente el comportamiento adecuado para que los hijos

obtengan buenos resultados escolares. Esta forma de socialización fue posible porque los estudiantes encontraron una figura de referencia con la cual se dio una fuerte identificación (Berger y Luckmann, 2012): admiran al padre, a la madre o a algún hermano por sus logros profesionales o por la actitud que han tomado ante la vida. La base de la relación estriba en la existencia de un modelo a seguir, y se confía en que, a través de la convivencia cotidiana, los hijos se identificarán con dicho patrón o modo de vida. Ortega y Mínguez (2003: 48) afirman que los valores: “no se enseñan ni se aprenden porque se ‘hable’ de ellos, sino porque se practican, porque se hacen experiencia”. En este caso, las acciones o deberes no se le repiten al estudiante, no se le presiona para que realice sus tareas diarias, sino que el ejemplo, la incorporación de un modelo de vida, de hábitos y de numerosas disposiciones permiten que cada uno haga lo que debe hacer. Hay autonomía para hacerlo.

Ocho estudiantes se identificaron en este estilo de socialización familiar (Tabla 2). De acuerdo con su relato, a partir de lo vivido en casa, y de observar a sus distintos miembros, experimentaron un proceso subjetivo gracias al cual asumieron que eso que ven en su contexto inmediato es bueno y digno de ser replicado. Independientemente de las diferencias en la forma como se desarrollaron las interacciones, en la dinámica familiar interna se encontraron rasgos similares en el mecanismo seguido para inculcar determinados hábitos, actitudes y valores en los hijos.

La figura de referencia con la que más dijeron identificarse fue la madre. Esto se observó frecuentemente en el caso de las hijas, quienes parecen emular en mayor medida las actitudes o los roles de sus progenitoras; tanto en la casa como en el trabajo, su comportamiento funge como modelo, ya que estas madres se caracterizan por ser trabajadoras, responsables y comprometidas. Así lo señalaron Alma y Mónica:

Alma: mi mamá es la que siempre ha sido como súper perseverante, súper responsable.

Mónica: mi mamá tuvo un cargo así alto en donde trabajaba y yo la veía así todo el tiempo movilizaba, estresada, de: “no, yo lo quiero perfecto...”, y de repente se te queda esto de ¡es que [a] esta mujer le gusta perfecto y le sale perfecto! ...entonces eso sí es como lo que yo veo siempre en mi mamá.

Además, Mónica creció con una madre soltera, que fue su única figura de referencia.

Un rasgo que distingue al estilo de socialización autónomo del directivo es que en la infancia los hijos no recibieron asesoría o ayuda para enfrentar sus deberes escolares, pero esto no obstaculizó que fueran buenos estudiantes. En los casos donde los estudiantes tienden a imitar los comportamientos de los padres en el ámbito laboral, parece existir una homología entre las aptitudes del buen trabajador y las del buen estudiante (Langa, 2006). El relato de Alma acerca del ejemplo que le proporcionaron sus padres, es ilustrativo:

Principalmente la actitud que tienen mis papás frente al trabajo, finalmente los dos siempre han sido muy responsables. Yo creo que aquí la responsabilidad es como lo más importante, porque se trata de ser responsable contigo mismo, o sea que estás estudiando para toda tu vida... yo creo que ese es el valor principal, la responsabilidad... la constancia, el trabajo como tal, o sea, ser chambeador, eso sí viene [de] parte de mi familia.

Por otro lado, la madre suele constituirse como una figura significativa de referencia cuando las hijas saben que, en su etapa de estudiante, ella también fue de ARA. Así lo relató Mariana: “mi mamá también fue así, una niña de buenas calificaciones, porque sus papás la educaron también de esa manera en que siempre tenía que cumplir, siempre tenía que tener eso, entonces conmigo fue lo mismo”.

En el estilo autónomo los estudiantes muestran una deuda moral con la familia. Si bien no están constantemente bajo vigilancia, los padres suelen preguntarles por sus calificaciones y están pendientes de sus necesidades, y esto les genera una necesidad de correspondencia, como lo expresaron Carlos, Elías, Mariana y Ana. Esta última, cuyo padre estudió el bachillerato con opción terminal en Dibujo Técnico, tiene la sensación de que en ella se proyectan las aspiraciones de él:

Mi papá siempre está al pendiente, quizá es algo que él no pudo desarrollar, es como que se ve en mí... es como un poco ser la extensión de lo que quizá mi papá hubiera podido lograr si se hubiera desarrollado en este campo... de hecho muchas cosas de las que utilizo ahorita son heredadas, por ejemplo lápices, escuadras y demás, [él] las tenía guardadas.

Mariana también reflexionó sobre lo que aprendió de su papá y que la ha influenciado en su forma de ser como estudiante; si bien él no fue de altas calificaciones, su actitud de vida sí ha sido un ejemplo: “lo que yo sé que tengo de él [su papá] es que a él le gusta estar aprendiendo cosas nuevas, así todo el tiempo... y hacer las cosas por él mismo y eso es lo que aplico también aquí”.

Estas familias se caracterizan por respetar la autonomía moral que tienen los hijos en la toma de sus decisiones y confían en que ellos saben cómo elegir, ya que mostraron, por la vía del ejemplo, lo que es importante. Cada miembro de la familia tiene la responsabilidad de cumplir con las obligaciones que le corresponden; los hijos, por tanto, actúan bajo esa premisa, como se puede ver en el relato de Elías: “soy muy responsable. Cuando me dicen que entregue algo, lo entrego en tiempo y forma. Soy muy puntual. Creo que es un valor que se ha perdido, pues así siempre me han enseñado [sus padres] a alcanzar mis objetivos”. Ana comentó: “lo veo principalmente con mi mamá. Es como mucha responsabilidad ¿no?

...dice ‘si vas a hacer algo, hazlo bien, y si no, no lo entregues’”.

Las historias personales marcadas por las dificultades económicas también están presentes en el estilo autónomo, pero los padres no recurren a ellas para presionar o exigir a los hijos. El hecho de haberlas superado es la evidencia más palpable ante los hijos, es decir, éstos llevan a la práctica, en su experiencia como estudiantes de ARA, la enseñanza de que a través del trabajo y el esfuerzo se pueden superar las adversidades. Así lo narró José cuando señaló que sus padres son su principal ejemplo a seguir:

Pues mi papá, por la vida dura que tuvo y cómo logró salir adelante, y mi mamá porque como era de una familia muy numerosa y como tenía que colaborar, trabajar y apoyar económicamente a los hermanos más chicos y aparte sacó una carrera. Es como que yo digo ¡wow!, si ellos que tuvieron tantos problemas pudieron, y yo que tengo todo ahora, ¿cómo no voy a poder?

José expresó también que la honestidad y el compromiso son valores básicos que él vivió en casa, porque si bien no le exigen altas calificaciones, sus padres le han enseñado que si se compromete en algún trabajo, debe responder. Ellos le han dicho: “si sabes que no vas a poder de plano diles no, no lo dejes hasta el final, o diles con tiempo ‘te voy a apoyar hasta donde pueda y ya’, por compromiso y formalidad”.

Aunque se trata de estudiantes que han decidido por sí mismos tener ARA, eso no los libera de vivir la escuela con una presión constante; viven cotidianamente bajo tensión por mantener sus resultados y cumplir con las exigencias escolares; de hecho, la internalización de la cultura del esfuerzo y el sacrificio es tan fuerte que tienden a sentirse mal si las cosas no marchan según sus planes. José, Alma y Mariana coincidieron en esta sensación; mariana comentó: “yo soy una persona que sufro si no saco una buena calificación, me siento mal conmigo misma”.

En los relatos de los estudiantes no se percibió que los padres les recriminen si sus calificaciones no son sobresalientes o si hay complicaciones para conservarlas, como lo señaló Elías: “pues no les importa eso, les importa que yo me sienta bien, que yo sienta que aprenda, si saco 7 no les importa, sino que yo aprenda”. Hay expresiones muy claras que evidencian que los estudiantes en este estilo de socialización se fijaron a sí mismos estándares y niveles de exigencia que tienen que cumplir, ante un panorama competitivo. De esta forma, crecer en un ambiente donde se tienen ciertas creencias o se fomentan determinados valores finalmente hace que los jóvenes lo asuman como algo normal; así lo narró Carlos:

Mi mamá fue la segunda generación de su familia que fue a la universidad, entonces yo pensaba, así como que yo tenía que hacer eso y más, entonces yo lo veía, así como algo normal... creo que es como un hábito, una costumbre que se queda.

En consecuencia, se puede afirmar que, aun cuando se trata de un estilo de socialización que opera con mecanismos sutiles, sus efectos suelen ser duraderos.

La experiencia de los estudiantes en el estilo de socialización autónomo se configura con rasgos similares a los del estilo directivo, como son la constancia, el esfuerzo, la responsabilidad, la organización y la perseverancia en sus acciones cotidianas. Sin embargo, los primeros son objeto de una vigilancia y exigencia constante para entregar resultados sobresalientes y los segundos transitan por sus estudios de forma más independiente de la intervención familiar. Para este último grupo, la presión la ejercen ellos sobre sí mismos, pero también tienen una experiencia estudiantil marcada por la tensión entre vivir la vida juvenil y sus deberes escolares (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005). La evidencia muestra que eligen lo segundo.

Permisivo, basado en el libre albedrío de los hijos

Un último estilo de socialización incluye a un grupo de estudiantes que crecieron en familias que aparentan ser distantes de los asuntos escolares, de la vigilancia o del apoyo hacia los estudios. Los estudiantes asisten a la escuela sin mucha intromisión de los padres, no obstante, la socialización familiar les proporciona las herramientas necesarias para aprender a estudiar y a cumplir con todo lo que les demanda la institución escolar. Ocurrió lo que Bourdieu y Passeron (2004) mencionan sobre la percepción cotidiana de los integrantes de una familia en donde los padres son profesionistas y la educación superior se presenta como un futuro “normal”, como el futuro “posible”. Para este grupo, ir a la universidad es lo normal, y los padres sólo aparecen cuando los hijos tienen dificultades y se debe tomar alguna decisión. En los relatos de los jóvenes los padres siempre se han mostrado solidarios, han cubierto sus necesidades básicas y los han apoyado en situaciones difíciles.

En el estilo permisivo se ubicaron cinco estudiantes (Tabla 2), de los cuales tres siempre tuvieron ARA, y los otros dos decidieron comprometerse con sus estudios al ingresar a la universidad. Su biografía se desarrolla de forma muy distinta y sus itinerarios escolares también, pero en general parecen haber experimentado un proceso de maduración emocional en el que la fijación en una meta fue fundamental para la obtención de calificaciones sobresalientes.

En tres de los casos, al ser hijos de familias donde ambos padres contaban con carreras universitarias había una sensación bastante naturalizada de que ese era el camino. En su contexto familiar, el hecho de cursar una opción profesional no era algo sobre lo que se dudara o tuviera que pensarse, al menos los estudiantes no lo identificaron así en sus relatos. Javier, quien reprobó dos años en preparatoria, narró su historia:

Yo creo que como todos los papás viven inmersos en sus propios problemas y vidas. Entonces pues ellos no se daban cuenta realmente de cómo me iba, sólo esperaban buenos resultados. Y para cuando se enteran pues ya es tarde; me preguntaban vagamente, pero pues como todo buen adolescente les decía que todo bien, ja!, ja!, ja! Y al final pues nada estaba bien.

El cambio en el comportamiento de los estudiantes que obtuvieron ARA en la universidad también fue asociado al logro de una meta a mediano o largo plazo. El proceso de transición de una actitud desinteresada hacia los estudios, a una con fuerte dedicación, no lo llevaron a cabo solos, sino que, de forma similar al estilo autónomo, estos jóvenes tomaron una figura de referencia en la familia como modelo a seguir, misma que les acompañó en el proceso.

En los casos de Javier y Arturo, los hermanos mayores se constituyeron en ejemplo digno de ser emulado, porque tuvieron logros destacados, tanto escolares como profesionales. Así lo mencionó Arturo: “mi hermano siempre ha sido el primero... es como mi modelo de que, si él lo hace bien, yo también”. El hermano fue su primer contacto con los estudios universitarios. Por su parte, los padres de Javier, ambos contadores públicos, nunca recomendaron a sus hijos seguir su profesión; él ha crecido influenciado por su hermana mayor, quien es su figura de referencia más relevante: “mi hermana mayor hace como muchas cosas, ella también era como lo máximo, tiene mucha facilidad de hacer muchas cosas, se desarrolla mucho... sí lo pienso que yo quiero hacer eso”.

Dentro de este grupo destaca el caso de César, cuyo padre falleció cuando él ingresó a la carrera y eso ha configurado su experiencia estudiantil de manera particular. No había sido un alumno de ARA; incluso, como él dijo: “mis papás nunca fueron de exigirme ninguna calificación, sino hacer las cosas que me gusten, con las que me sienta bien...

me enseñaron a ser libre y estar bien conmigo mismo”. Además, César sabe que su papá tuvo una vida difícil y al reflexionar sobre ello comentó que probablemente su historia de vida sí lo influenció indirectamente, porque lo puso como ejemplo de superación:

Mi papá se salió a los 14 años de su casa y él estudió la carrera por sí mismo. Yo creo que a él le hubiera gustado estudiar arquitectura. Trabajó muchos años con la madera, se dedicó muchos años a la ebanistería, siempre le gustaron los detalles. La casa... él construyó muchas cosas de la casa.

En este mismo estilo de socialización se ubicó Silvia, cuyos padres no tuvieron estudios universitarios. Como están divorciados, ella no mantiene contacto con su papá. Han pasado momentos difíciles, pero, como ella dice, en su familia no son “muy expresivos”; no obstante, reconoce algunos valores con los que creció y que la han ayudado para tener alto rendimiento académico: su relato es ilustrativo: “dedicación, esfuerzo, siempre como ser honesta en lo que quiero y ponerme mis metas yo misma y tratar de alcanzarlas. Mi mamá y mi tío son como los que más me apoyan”. Silvia expresó que su mamá trabaja en el área de supervisión en una empresa de publicidad, y como emplean materiales parecidos a los que utiliza en sus maquetas, a veces se los regalan. Tiene una historia académica de ARA desde la educación primaria, y si bien reconoce que su familia juega un papel importante, sus resultados escolares los atribuye más a sí misma: “dicen que todo empieza desde la casa, pero también depende mucho de uno mismo, de lo que quieres, entonces sí ha influenciado [la familia] pero también como que tengo bien planteado lo que quiero, mis metas”.

En el estilo permisivo la familia aparece esporádicamente y de forma desdibujada en los relatos de los entrevistados, como se ve en el comentario de Diana: “...no hay como tanto arraigo familiar, así como, ¡ay no, la familia

que va a salir los domingos en las tardes! No, no somos muy así”. Ella considera que sí les falta convivencia de familia y mayor comunicación. A pesar de esta situación, describe algunas cualidades de sus papás que reconoce en ella y asume que pueden haber influenciado en su comportamiento como estudiante de ARA:

No sé si sean valores, pero bueno, actitudes que tiene por ejemplo mi mamá, es demasiado activa, le gusta hacer todo, todo el tiempo, es como de... no puede estar sentada... Mi papá, que es demasiado analítico, muy obvio en las cosas y creo que así es como mi forma de razonar. También los dos han trabajado demasiado, se han esforzado por lo que tienen [bienes materiales]. Son cosas que creo que sí me han llevado a ser como soy, de una o de otra forma.

Aunque Diana, César, Javier, Arturo y Silvia reconocen el apoyo moral de sus padres, así como el papel que éstos tuvieron para ofrecerles ciertas condiciones materiales de existencia, en sus relatos predomina la idea de que sus decisiones dependen principalmente de aquello que es valioso para sí mismos. Entre los estudiantes de ARA, ellos se asumen como más independientes y autónomos en comparación con sus compañeros. No obstante, no se puede obviar la influencia de modelos consistentes de padres, madres y hermanos a lo largo de su vida, quienes indirectamente les han transmitido disposiciones a través de ideas, creencias y aspiraciones de los estudios universitarios en su trayectoria personal.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

A lo largo de los relatos se pudo observar el papel que los entrevistados atribuyen a la socialización vivida en la familia, en su experiencia como estudiantes de ARA en la universidad. Partir de un indicador institucional, como el promedio de calificaciones escolares, permitió aproximarse gradualmente a una

visión comprensiva de cómo las familias de los entrevistados fueron delineando, de forma directa o indirecta, sus comportamientos académicos actuales, proceso que, como se pudo ver, no se dio de forma mecánica.

Recuperar la perspectiva de los estudiantes ha llevado con más o menos éxito a superar las aproximaciones de carácter determinista que apuestan por la combinación de ciertos factores para tener ARA. Si bien se identificaron estilos de socialización, en tanto emergieron de forma inductiva del proceso de análisis e interpretación de los datos proporcionados por los jóvenes, éstos no son cerrados o absolutos; en otros contextos y con sujetos distintos podría surgir otra tipología diferente.

Es indiscutible que la socialización primaria en el seno familiar tiene un papel preponderante en los primeros años de vida, ya que es ahí donde se enseñan, directa o indirectamente, ciertos valores, hábitos de trabajo y actitudes de vida que resultan compatibles con los que se valoran en la escuela y que de alguna forma garantizan transitar con éxito por sus aulas.

Se vio que, en la mayoría de los casos, a medida que los estudiantes crecen, maduran y avanzan por los distintos tramos escolares, la figura familiar va perdiendo protagonismo, ya que los hijos empiezan a desarrollar posturas propias en torno a su ARA, a partir de los cimientos puestos por la familia. También se observó que los jóvenes experimentan una transición gradual: mientras que en los primeros años de vida sus resultados escolares eran producto de la obediencia y de la idea de emular ciertos comportamientos paternos, generalmente de forma irreflexiva, actualmente sus notas sobresalientes están ligadas a objetivos concretos que no chocan con los ideales promovidos en la socialización familiar.

En su experiencia como estudiantes de ARA se identificó que todos sin excepción mantienen, en mayor o menor grado, una relación instrumental con los estudios, tienen en la mira inserciones laborales exitosas en ámbitos relacionados con su profesión y

confían en que su proceso formativo surtirá los efectos deseados en el futuro; por ello, a pesar de la presión permanente en la que viven, organizan su vida para alcanzar la meta. En este sentido, está muy presente en ellos el fomento del valor de logro académico a través del trabajo individual, que según Arnett (citado en Musitu, 2000), tradicionalmente ha sido asociado a la cultura occidental.

No obstante, también hay estudiantes, los menos, que articulan esa relación estratégica con una formación significativa, y que tienen un interés genuino en conseguir aprendizajes profundos. En todos los estilos de socialización hay por lo menos un estudiante con estas características, lo que da cuenta de un trabajo de subjetivación (Dubet, 2005) en el que hacen un esfuerzo por desarrollar su experiencia estudiantil desde una perspectiva más orientada al disfrute de los estudios, el gusto por carrera que cursan y la pasión por lo que hacen.

En suma, se reafirma que la influencia de la familia en la configuración del ARA es un tema que va más allá de las determinaciones socioeconómicas, por lo que se necesitan más investigaciones que coloquen a los estudiantes como focos de atención, ya que son ellos quienes ubican el sentido de dicha influencia en sus relatos; esto, a su vez, contribuye a la comprensión de un proceso que aun cuando es evaluado y certificado en y por la institución educativa, se vive y se construye subjetivamente de forma diversa en el seno de la socialización familiar en los primeros años de vida.

Finalmente, una tarea para realizar en el mediano plazo será entrevistar a miembros de la familia y considerar criterios adicionales al promedio escolar de calificaciones para identificar a los sujetos de estudio; esto podría contribuir a enriquecer discusiones posteriores del tema.

REFERENCIAS

- BARTOLUCCI Incico, Jorge (1994), *La desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.
- BAZÁN Ramírez, Aldo, Beatriz Adriana Sánchez Hernández y Sandra Castañeda Figueiras (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2012), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2004), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRACHO González, Teresa (1990), "Capital cultural: impacto en el rezago educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 2, pp. 13-46.
- CABRERA Pérez, Lidia (2016), "Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 119-139.
- CARABAÑA Morales, Julio (1988), "En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico", *Revista de Educación*, núm. 287: La evaluación de las enseñanzas medias. Evaluación externa, pp. 71-95.
- CASILLAS Alvarado, Miguel Ángel, Adrián de Garay Sánchez, Julia Vergara López y Mónica Puebla Rangel (2001), "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- CASTRO, Mario, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio y José Luis Gaviria (2015), "Parental Involvement on Student Academic Achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46.
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., Government Printing Office, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2014).
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós educador.

- CUEVAS Jiménez, Adrián (2001), "La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria", *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 46-56.
- DARLING, Nancy y Laurence Steinberg (1993), "Parenting Style as Context: An integrative model", *Psychological Bulletin*, vol. 113, núm. 3, pp. 487-496.
- DUBET, François (2005), "Los estudiantes", *CPU-e*, núm.1, pp. 1-78.
- DUBET, François (2011), *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DUGUET, Amélie, Marielle Le Mener y Sophie Morlaix (2016), "The Key Predictors of Success in University in France: What are the contributing factors and possible new directions in educational research?", *International Journal of Higher Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 222-235.
- ERAZO Santander, Oscar (2012), "El rendimiento académico. Un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades", *Vanguardia Psicológica*, vol. 2, núm. 2, pp. 144-173.
- ESPITIA Carrascal, Rosa Elena y Marivel Montes Rotela (2009), "Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelajo (Colombia)", *Investigación y Desarrollo*, vol. 17, núm. 1, pp. 84-105.
- GARBANZO Vargas, María Giselle (2013), "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica", *Educare*, vol. 17, núm. 3, pp. 57-87.
- GIDDENS, Anthony (2012), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GLASER, Barney y Anselm Leonard Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Press.
- GUZMÁN Gómez, Carlota (2017), "Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87.
- JIMÉNEZ Fernández, Carmen (2006), "Educación familiar y alumnos con alto rendimiento", *Revista Española de Pedagogía*, año 64, núm. 234, pp. 273-300.
- JIMÉNEZ Jiménez, Cristóbal (1988), "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al terminar la E.G.B.", *Revista de Educación*, núm. 287, pp. 55-70.
- LANGA Rosado, Delia (2006), "Las experiencias académicas de los estudiantes universitarios y la clase social", *Iniciación a la Investigación*, núm. especial, pp. 1-9.
- MALANDER, Nancy (2016), "Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios", *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-19.
- MASON, Jennifer (1996), *Qualitative Researching*, Londres, Sage.
- MEJÍA Navarrete, Julio (2011), "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos", *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 1, año 1, abril-septiembre, pp. 47-60.
- MÉNDEZ Omaña, Juliana Paola y Luis Alberto Jaimés Contreras (2018), "Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes", *Perspectivas*, vol. 3, núm. 1, pp. 24-43.
- MUSITO Ochoa, Gonzalo (2000), "Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural", *Anuario de Psicología*, vol. 31, núm. 32, pp. 15-32.
- NOGUEIRA, María Alice (2004), "Favorecimiento económico e excelencia escolar: um mito em questão", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, núm. 26, pp. 133-184.
- ORTEGA Ruiz, Pedro y Ramón Mínguez Vallejos (2003), "Familia y transmisión de valores", *Teoría de la Educación*, vol. 15, pp. 33-56.
- PERRENOUD, Philippe (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular.
- RAMÍREZ, Maruri, Ramón Erasmo Devia Quiñones y Ramón Aníbal León Salazar (2011), "Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento", *Educere*, vol. 15, núm. 52, pp. 663-672.
- RODRÍGUEZ Solera, Carlos Rafael y Azul Gabriela Valdivieso Martínez (2008), "El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-106.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- TAN, Cheng (2017), "Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their Children's School Achievement?", *British Educational Research Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 1111-1130.
- TEJEDOR Tejedor, Francisco Javier (2003), "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 61, núm. 224, pp. 5-32.
- TORÓ López, Susana, José Vicente Peña Calvo y María del Carmen Rodríguez Menéndez (2008), "Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica", *Teoría de la Educación*, vol. 20, pp. 151-178.

- VASILACHIS de Gialdino, Irene (2006), "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, Biblioteca de Educación, pp. 23-60.
- VÉLEZ Sagahón, Tania Isela (2007), "Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes", *Tiempo de Educar*, vol. 8, núm. 16, pp. 245-273.
- VILLASMIL Ferrer, Jairo (2011), "El autoconcepto académico y la resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica", *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*, núm. 5, pp. 41-63.
- WILDER, Sandra (2014), "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis", *Educational Review*, vol. 66, núm. 3, pp. 377-397.
- ZAGO, Nadir (2006), "Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, núm. 32, pp. 226-237.