

ROL DE LA FAMILIA EN EL COMPROMISO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES^{1, 2}

FAMILY ROLE IN THE SCHOOL ENGAGEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

Daniela Vera VERGARA³

Victoria PARRA⁴

Claudia P. PEREZ-SALAS⁵

Himmler OLIVARES⁶

RESUMEN: El compromiso escolar se entiende como el nivel de involucramiento del estudiante con su escuela, su sentido de pertenencia, y la motivación por aprender y obtener logros académicos. En este estudio se busca caracterizar el rol de la familia en el compromiso escolar desde la perspectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para tal efecto, se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico. Los participantes son ocho estudiantes de primer y segundo año de enseñanza secundaria de la Región del Biobío, Chile. Se utilizó la técnica de fotoelicitación, narración fotográfica, y entrevistas. Se realizó análisis de contenido con los datos. Los resultados muestran que la dimensión emocional del compromiso escolar es la que más aparece reportada en la experiencia subjetiva de los estudiantes, a través de sentimientos relacionados con el “estar presente”, el apoyo y la acogida. En segundo lugar, aparece la dimensión conductual del compromiso, a través del monitoreo, el uso de recordatorios y la reiteración sobre la importancia de estudiar. Finalmente, sobre la dimensión cognitiva, solo algunos estudiantes mencionan acciones de apoyo pedagógico de forma directa o indirecta. Respecto a las necesidades educativas especiales, estas no aparecen como un tema relevante en la experiencia de los participantes. Se discuten estos resultados respecto de la importancia del apoyo parental en el compromiso escolar de los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Compromiso escolar. Apoyo familiar. Necesidades educativas especiales. Adolescencia.

ABSTRACT: School engagement is the level of involvement of students with their school, their sense of belonging, and the motivation to learn and achieve academic goals. The purpose of this study was to characterize the role of the family on school engagement from the perspective of students with special educational needs. For this purpose, a qualitative study with a phenomenological focus was carried out. Eight Chilean students from first and second grade of secondary schools from the Biobio region, Chile, participated in the study. The study employed the technique of photo-elicitation, photographic narration, and interviews. Content analysis was performed with the data. The results show that the emotional dimension of school engagement is the most reported one, highlighting subjective experiences related to their families “being present”, providing support, and making company. The behavioral dimension of the engagement appears to a lower extent, through parental actions such as monitoring, reminding school work, and stressing the importance of education. In relation to the cognitive dimension, fewer students mentioned families provided pedagogical support actions. Participants do not mention special educational needs as a relevant issue in their academic experience. These results are discussed highlighting the importance of family support on students’ school engagement.

KEYWORDS: School engagement. Family support. Especial education needs. Adolescence.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0120>

² Este artículo contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Proyecto Fondecyt regular 1181265. Investigadora responsable Claudia Pérez-Salas.

³ Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa. Departamento de Psicología. Universidad de Concepción. Concepción /Chile. E-mail: daniverav@udec.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0180-7530>

⁴ Doctora en Educación. Departamento de Infancia y Educación Básica. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco/Chile. E-mail: vparra@uct.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8870-2629>

⁵ Doctora en Psicología. Departamento de Psicología. Universidad de Concepción. Concepción/Chile. E-mail: cperezs@udec.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

⁶ Doctor en Psicología, Doctor en Filosofía. Departamento de Psicología. Universidad de Concepción. Concepción/Chile. hiolivares@udec.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-3351>

1 INTRODUCCIÓN

El compromiso escolar puede definirse como el nivel de involucramiento del estudiante con su escuela, su sentido de pertenencia, y la motivación por aprender y obtener logros académicos (Fredricks et al., 2004). El compromiso escolar es un concepto importante de estudiar por sus posibles implicancias en el aprendizaje, comportamiento, motivación y deserción de los estudiantes. Un alto compromiso escolar se asocia a un mejor rendimiento y permanencia escolar, además de una mayor participación en el aula y fuera de ella (Fredricks et al., 2004). En contraste, un bajo compromiso escolar se ha relacionado negativamente con el rendimiento académico, mayor probabilidad de deserción escolar y una menor participación en actividades escolares, pudiendo el estudiante experimentar mayor angustia o sentimientos de inferioridad en comparación a otros estudiantes (McCoy & Banks, 2012).

Uno de los modelos más estudiados del compromiso escolar incluye la dimensión cognitiva, afectiva y conductual (Fredricks et al., 2004; González & Paolini, 2015). La dimensión cognitiva hace referencia a la dedicación que posee un estudiante por aprender y dominar los contenidos, ocupando técnicas y estrategias para la autorregulación y consecución de metas (Fredricks et al., 2004). La dimensión afectiva se entiende como las reacciones emocionales que manifiestan los estudiantes respecto a la escuela y las actividades que realizan en ella (Lawson & Lawson, 2013). Por último, la dimensión conductual se conceptualiza como el cumplimiento de normas y la participación académica o extracurricular de los estudiantes en el establecimiento educacional (Finn & Zimmer, 2012).

La familia posee un impacto en el compromiso escolar de los estudiantes. Mientras mayor apoyo e influencia ejerce la familia en sus pupilos adolescentes a través de sus expectativas, la supervisión que realizan, el apoyo y los recursos de aprendizaje, existe un mayor compromiso escolar en estos. En cambio, mientras más ausente se encuentra la familia del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos, menor es su compromiso escolar (Appleton et al., 2006; Benson et al., 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Renty & Roeyers, 2006).

Los adolescentes provenientes de hogares con buen apoyo parental poseen más probabilidades de involucrarse en actividades prosociales, de estar interesados y participar activamente en la escuela, evitando problemas y conductas antisociales (Wang & Holcombe, 2010). Además, el tipo de crianza firme pero receptiva, es decir, con límites disciplinarios claros, junto con demostraciones afectivas hacia sus pupilos (alta comunicación, demostraciones físicas de afecto y atención) se relaciona positivamente con el compromiso y éxito académico de los estudiantes, mientras que una crianza hostil se asocia con resultados académicos empobrecidos, además de creencias y conductas negativas en los jóvenes (Furrer & Skinner, 2003; Woolley & Bowen, 2007).

En un estudio longitudinal realizado por DuBois et al. (1994) se buscó determinar el rol del ambiente familiar y de las experiencias familiares en el ajuste escolar de jóvenes con desarrollo típico. Los resultados mostraron que la organización familiar, es decir, las prácticas en el hogar que facilitan directamente los estudios, como tener un horario regular y un entorno apropiado para realizar sus quehaceres escolares, impactan en mayor medida el ajuste escolar. En una dirección similar, la relación afectiva con los padres influyó positivamente en el ajuste escolar de los estudiantes. Los autores concluyen que una relación afectiva fuerte padre-madre/

hijo(a) puede asociarse con diversas interacciones que facilitan directamente los resultados académicos positivos, tales como ofrecer ayuda con las tareas escolares, pero también con otras más indirectas, como, por ejemplo, al evitar la aparición de conductas desadaptativas (ej. absentismo escolar).

A pesar de la existencia de investigaciones recientes sobre el compromiso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), la percepción del niño o adolescente respecto a su vinculación con la escuela, sigue siendo un área poco estudiada. La mayoría de los estudios se centran en el relato de profesores o padres de los estudiantes con NEE respecto a su compromiso escolar (Cornejo-Valderrama et al., 2017; Gökbulut et al., 2017). El hecho de estudiar y analizar resultados de una investigación basada en el compromiso escolar desde la perspectiva del estudiante con NEE, podría contribuir a posibles mejoras en el ámbito académico y social de niños y adolescentes con algún tipo de NEE (Janosz et al., 2008).

Dependiendo del tipo de NEE, se cree que algunos estudiantes poseen mayor riesgo de exclusión social, más probabilidades de experimentar acoso escolar y tener niveles más bajos de apoyo parental (Symes & Humphrey, 2010). La importancia del apoyo e implicación parental se relaciona con que mientras mayor es el involucramiento de los padres/madres en los establecimientos educacionales de sus hijos con NEE mayor es su nivel de satisfacción con la entrega de servicios y el proceso de enseñanza- aprendizaje (Renty & Roeyers, 2006).

El objetivo de este trabajo es describir el rol de la familia en el compromiso escolar, desde la perspectiva de los estudiantes con NEE. Específicamente, el trabajo busca indagar en la experiencia subjetiva de los participantes en torno al rol que cumple la familia en la vida académica de los estudiantes. Asimismo, este trabajo busca determinar, desde la percepción de los estudiantes, acciones que realizan los padres relacionadas con su compromiso escolar afectivo, cognitivo y conductual.

2 MÉTODO

Para esta investigación se utilizó un estudio cualitativo en base a principios propios del enfoque fenomenológico, puesto que se busca realizar una descripción e interpretación de conceptos y significados obtenidos desde las vivencias cotidianas de la propia experiencia de las personas (Karin et al., 2007). Cabe destacar que esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Se realizó un muestreo homogéneo, basado en la selección de participantes que poseen un mismo perfil, rasgos o características similares (Hernández et al., 2014), en este caso, adolescentes de primero o segundo medio que presentaran algún tipo de necesidad educativa especial. En Chile, la Ley General de Educación 20.370 (2009) y el Decreto 170 (2010) define que el estudiante con NEE es aquel que requiere de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Los establecimientos que reciben aportes del estado pueden contar con apoyos económicos para el apoyo de estudiantes con NEE, a través de la postulación a proyectos de integración escolar (PIE). Estos proyectos cuentan con equi-

pos profesionales de apoyo para el aprendizaje de estudiantes con NEE, los cuales usualmente trabajan a tiempo completo en los establecimientos.

Se seleccionaron ocho estudiantes de enseñanza media de la Octava Región (5 mujeres y 3 hombres), entre los cursos primero y segundo año de educación media, con una edad promedio de 16 años, todos ellos pertenecen a establecimientos educacionales particulares subvencionados, que son establecimientos de administración privada que reciben financiamiento público. De los participantes, 4 poseían diagnóstico de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) y los otros 4 estaban diagnosticados con Funcionamiento Intelectual Límite (FIL). Cabe señalar que los diagnósticos de los participantes se realizaron en los establecimientos por parte de profesionales que trabajan en los PIE y, por ende, son independientes del trabajo realizado por los investigadores.

Con objetivo de acceder de mejor forma a la experiencia subjetiva de los participantes, se utilizó la Fotoelicitación como herramienta de recolección de datos. Las entrevistas de Fotoelicitación utilizan fotografías u otras imágenes tangibles para estimular la conversación entre el participante y el investigador (Smith et al., 2012). El procedimiento de recolección de información se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se realizó una entrevista semi-estructurada a cada participante. Las entrevistas se realizaron a partir de un guión temático, con una duración aproximada de 40 a 45 minutos, todas a cargo de la primera autora de este artículo. En un segundo momento, siete días después de la entrevista inicial, se realizó el procedimiento de revisión y narración fotográfica. Para este procedimiento, cada estudiante eligió de forma libre una fotografía que representara algo importante de su familia en su trayectoria escolar. Considerando la entrevista y la narración fotográfica se realizaron 16 registros en total.

Al término de la aplicación de las técnicas, se procedió a transcribir la información obtenida, para así, conceptualizar categorías y códigos para el posterior análisis de contenido. (Abela, 2001). Esta técnica permite identificar intenciones, creencias, apelaciones y características de los comunicadores, lo cual es de gran utilidad para el logro de los objetivos de esta investigación.

El análisis se inició con una codificación abierta, a través del software Dedoose (Taylor & Treacy, 2013). Se identificaron conceptos, descubriendo en los datos sus propiedades y dimensiones, que permitieron generar unidades de análisis. Una vez realizada esta codificación se formuló un ensamble de los datos ya codificados, relacionando las subcategorías a categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Por último, se integraron y se refinaron las categorías a través de una codificación selectiva de los datos, generando una integración entre las categorías y subcategorías emergentes con teoría ya preestablecida y empíricamente fundamentada (Hernández et al., 2014). En este caso, las categorías preestablecidas son las dimensiones de compromiso escolar señaladas por Fredricks et al. (2004) y Wang y Eccles (2012). Todas las categorías y subcategorías cumplían con cuatro criterios: 1) pertinentes, 2) exhaustivas, 3) homogéneas y 4) mutuamente excluyentes (Fernández, 2002).

Se procedió a realizar un listado de los elementos más comunes dentro del discurso de los participantes, generando subcategorías de categorías preestablecidas, las que se detallan a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Categorías y subcategorías usadas en el análisis

Categorías	Subcategorías
1. Rol de la familia	a) Definición de la familia b) Percepción de apoyo familiar
2. Rol de la familia en la dimensión cognitiva del compromiso escolar	a) Aprendizaje e involucramiento familiar b) Apoyo familiar para el aprendizaje
3. Rol de la familia en la dimensión afectiva del compromiso escolar	a) Afectividad asociada a las actividades escolares compartidas b) Pertenencia y valor a la escuela
4. Rol de la familia en la dimensión conductual del compromiso escolar	a) Participación académica b) Cumplimiento normas
5. Rol de la familia en la dimensión social del compromiso escolar	a) Relación con su entorno (profesores-pares) b) Habilidades sociales

Por otra parte, para evitar sesgos en la recolección de datos en primera instancia, se realizó la comparación del mismo mensaje en varios momentos y luego, se llevó a cabo una discusión con los otros co-autores de este artículo sobre la categorización y su relación con los extractos obtenidos de las entrevistas (Abela, 2001). Adicionalmente, se realizó una revisión de los códigos establecidos, verificando si las citas extraídas concordaban con las categorías a las que fueron agrupadas.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis se organizan en dos partes. Primero se presentan los resultados relativos a las percepciones de los/as estudiantes con respecto al rol de sus familias en general, y luego se detallan los resultados asociados a las percepciones que tienen sobre el rol y las acciones que sus familias desempeñan que se vinculan con las distintas dimensiones del compromiso escolar.

3.1 ROL DE LA FAMILIA SEGÚN LOS ESTUDIANTES CON NEE

Pese a las distintas conformaciones familiares de los estudiantes que participaron de este estudio, existe bastante consenso entre los entrevistados sobre el rol que sus familias cumplen en su formación general. Los discursos de los estudiantes destacan que sus familias juegan un rol relevante en relación con tres acciones principales: entregar afectos, entregar apoyo y formar/educar. La dimensión afectiva y de apoyo son las que mayormente destacan, enfatizando la importancia del vínculo recíproco entre los miembros del grupo familiar, y la idea de que estas personas son quienes siempre estarán disponibles en caso de necesitarlas, lo que da cuenta de la percepción de la incondicionalidad del vínculo. Estas ideas ilustran la importancia que tienen los miembros de sus familias para el bienestar emocional de los estudiantes, de acuerdo con la percepción de estos, como queda ilustrado en el siguiente fragmento,

Para mí una familia es con la que yo me apoyo y me apoyan mutuamente. Es donde hay mucho amor más que todo. Una familia es como, para mí, sentir que yo tengo a alguien en quien

confiar y que tengo a alguien atrás mío que siempre va a estar para apoyarme. (E4 – H, comunicación personal, 20 de agosto de 2019)

Por otra parte, la labor de formar es descrita por algunos participantes asociada a la crianza, y el aprendizaje de modales, lo que destaca un rol asociado a la formación que se lleva a cabo al interior del hogar. En contraste, solo un estudiante describe este rol vinculado a acciones de la familia con respecto a incentivar y motivar sus estudios formales.

Cabe señalar que al ser consultados por “¿quienes consideran ellos que son su familia?”, todos los estudiantes mencionan a las personas que viven con ellos, y además la mayoría incluye a otros familiares que no residen en la misma casa, pero con quienes tienen o han tenido un estrecho contacto afectivo y de apoyo. Entre estos familiares se mencionan a abuelos, tíos y primos. En algunos casos, los estudiantes se refieren a abuelos que han fallecido, pero que continúan reconociendo como parte de sus familias, lo que da cuenta de la permanencia del vínculo con esas figuras afectivas.

Entrevistadora: ¿A quiénes consideras, dentro de esta definición, como tu familia? Entrevistado: Son varios. Por ejemplo, mis viejos: Mi papá y mi mamá, mis tíos, mis primos. Mi primo mayor, que con él me crié desde chico, salía a todas partes con él, viajes y todo eso. Mi tata y mis dos abuelos igual. (E6 –H, comunicación personal, 29 de agosto de 2019)

Una minoría de estudiantes hace alusión a los amigos como parte de su familia, señalando que esto se relaciona con la existencia de vínculos afectivos y de apoyo con ellos. Estas definiciones de familia resultan relevantes de examinar pues se asocian a las dimensiones antes señaladas con respecto del rol de las familias de acuerdo con la percepción de los estudiantes. Una entrevistada señala que su padre, con quien no vive, no representa para ella una figura que le brinde apoyo, razón por lo cual no lo incluye dentro de su definición de familia. En este sentido, las definiciones de familia y, por ende, quienes forman parte de sus grupos familiares, responden a las funciones que los estudiantes identifican como claves: entrega de afectos y apoyo.

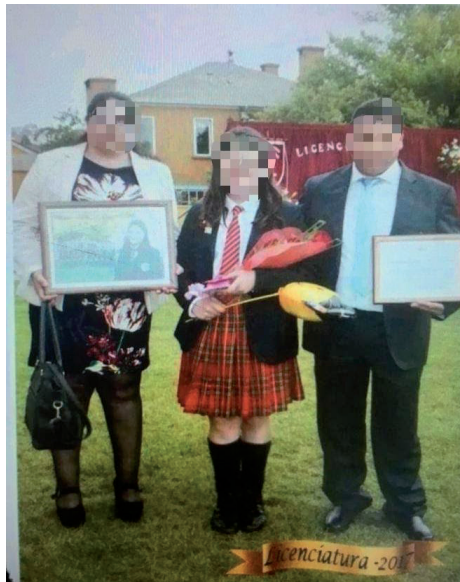
Para mí la familia es un pilar fundamental en la vida, es... son las personas que te apoyan, las que están contigo, igual la familia... considero que uno la va armando porque a veces se agrega gente, hay veces que se saca... y es algo muy importante para ti, y siempre va a ver alguien que está contigo y eso igual es como parte de ti y una familia que te apoye. (E3 – M, comunicación personal, 03 de julio de 2019)

Resulta relevante señalar que durante el uso de la técnica de fotoelicitación y la narración de las fotografías escogidas por ellas, los estudiantes reiteran las ideas asociadas a la relevancia de sus familias en la entrega de afecto, aunque resaltan en mayor medida el apoyo que sus familias les entregan. Estos relatos en su mayoría tienen una alta carga emotiva, como lo ejemplifica el siguiente relato:

Es que ellos siempre están ahí. Aunque yo no los necesite, aunque yo no les diga qué me está pasando, ellos lo saben; es algo raro que tienen ellos dos porque no sé, yo estoy, así como bajoneada y les digo ‘nada, papá. Nada mamá’, y ellos ‘si te pasó algo. Yo te conozco’ y yo como ‘ah papá, por qué haces eso’ (lágrimas). (FE8 – M, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019)

Figura 1

Fotografía de entrevista participante (FE8 – M)

**3.2 ROL DE LA FAMILIA EN EL COMPROMISO ESCOLAR SEGÚN LOS ESTUDIANTES CON NEE**

Los estudiantes identifican una serie de acciones que realizan sus familias asociadas al proceso educativo, tanto aquellas que realizan en la actualidad, como acciones que han realizado a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. Tal como se señaló previamente, la familia a través de acciones y expectativas juega un rol importante en el compromiso escolar de sus pupilos (Appleton et al., 2006). Desde el análisis realizado emergen acciones vinculadas a tres dimensiones del compromiso escolar, incluyendo la dimensión cognitiva, conductual y emocional. De estas dimensiones, la dimensión emocional es la mayormente señalada por los entrevistados, seguida por la dimensión conductual, y en menor medida la dimensión cognitiva.

3.2.1 DIMENSIÓN EMOCIONAL

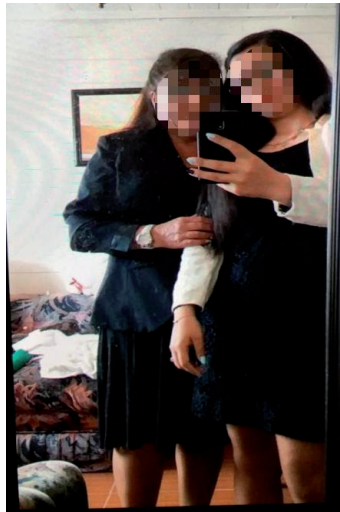
En su mayoría, los estudiantes identifican una serie de acciones que algún miembro de la familia en particular o su familia en general realiza, ya sea en la actualidad o ha realizado con anterioridad. Estas acciones, en opinión de los entrevistados, les brindan bienestar emocional y apoyo afectivo asociado a sus quehaceres escolares. Una acción que es señalada por todos los participantes, y que es a la vez una acción que no se asocia a un evento en particular sino a un estado general, es el *estar presente*. Los estudiantes describen este estado como una disposición de sus familias de estar disponibles para ellos y apoyarlos cuando realmente los necesitan, o bien tener la certeza que están presentes en caso de necesitarlos, tal como se describe en este fragmento,

[Refiriéndose a su abuela] ella me ayuda siempre porque ella trabaja hartito en el computador y siempre me pregunta si necesito algo, si tengo que imprimir algo, si tengo alguna tarea algún trabajo, una vez se quedó conmigo como hasta las 5 de la mañana terminando un trabajo... me

decía si necesitaba otra cosa y siempre me pregunta todo, y hace almuerzo pu, hace almuerzo como a las 12 de la noche para que yo lleve comida fresca al otro día. (FE1 – M, comunicación personal, 26 de junio de 2019)

Figura 2

Fotografía de entrevista participante (FE1 – M)



Otra acción que igualmente es comentada por todos los estudiantes es que sus familias *participan o los acompañan en eventos escolares importantes*. Los estudiantes refieren principalmente a hitos académicos asociados a cambios de nivel como son ceremonias o fiestas de graduaciones, y en menor medida a instancias como asistencia a presentaciones artísticas o deportivas. A diferencia del bienestar afectivo que describen de forma anterior, en el caso de la participación en eventos significativos el relato afectivo está directamente vinculado con un momento específico de la trayectoria escolar, y que es identificado por todos los participantes mediante la técnica de fotoelicitación. En los relatos de los participantes se identifica que la participación de sus familias en estos hitos demuestra que son apoyados, incentivados, y queridos, como se evidencia a continuación,

Cuando me iba a ver a los partidos, cuando me decían “vamos, hija. Tú puedes” o me decían “sácate una foto como te ves con el equipo” o cuando me preguntaban “¿ganaron o perdieron?” eso es como “que ganamos, pero perdimos” y cosas así. Me preguntaban siempre cómo iba en el partido y se preocupaban, por algunas veces cuando teníamos que jugar salíamos de noche porque eran cuatro partidos en el mismo día y salíamos de noche y mi papá o mi mamá me iban a buscar o los dos. (E8 – M, comunicación personal, 13 de septiembre de 2019)

Los logros o problemas académicos son igualmente situaciones en las cuales los estudiantes reconocen el apoyo afectivo de sus familias. Cuando los resultados académicos son buenos, es decir, los estudiantes sacan buenas notas o reciben anotaciones positivas, los participantes destacan que sus familias *comparten y celebran sus éxitos*, generalmente felicitándoles con palabras de reconocimiento de su esfuerzo y sus logros. En las ocasiones en las cuales han

obtenido notas bajas, los estudiantes señalan que sus familias les han demostrado *apoyo mediante expresiones verbales y expresiones afectivas*, mostrándose comprensivos e instándoles a mejorar. En ambos casos vinculados al desempeño académico, existe consenso entre los estudiantes que sus familias despliegan actitudes y acciones que son percibidas de manera positiva por los estudiantes como formas de apoyo y acompañamiento.

Mi papá [...] me dice bien hija, y todo, si tienes que seguir así, ahora te poní a leer un libro o haces otra cosa, para que te siga yendo mejor, mi mamá me besa, me abraza me dice muy bien, y con verla con que sonría conmigo me alegra. (E5 – M, comunicación personal, 27 de agosto de 2019)

Otra forma de apoyo emocional es el *conversar los problemas que tienen en sus escuelas*. Esta forma de apoyo solo es identificada por algunos estudiantes, mayoritariamente mujeres, quienes identifican a sus madres como el miembro de sus familias con quienes conversan estas situaciones. Resulta relevante señalar que las estudiantes mencionan que conversan con sus familias sobre los problemas relativos a la adaptación a un nuevo contexto escolar o de las relaciones con pares, pero no sobre el ámbito académico propiamente tal.

Un elemento común de todas las acciones anteriores, es el efecto de bienestar emocional positivo que potencian, de acuerdo con el relato de los estudiantes. En contraste, solo un par de estudiantes identifican acciones realizadas por sus familias que pueden tener un efecto contrario. Entre estas acciones está el que la familia no reconozca y empatice con la carga académica y el cansancio que esta genera, y en la forma de afrontar los malos resultados escolares. Un ejemplo de lo anterior es descrito por una estudiante quien señala que su madre se molesta y la regaña cuando obtiene malas calificaciones, como se detalla el siguiente fragmento,

Mi mamá se pone como de 'ahh cabra tonta, otra vez esto' y después me dice no sé puras cosas así, mi papá se entera como al final de mis notas y me hace como quiero que te vaya bien, por favor pone de tu parte, si es lo único que te pido, mi papá no me reta taanto tanto, tanto, pero mi mamá si se enoja. (E3 – M, comunicación personal, 03 de julio de 2019)

Los resultados anteriores dejan en evidencia que las familias tienden a desplegar acciones y actitudes afectivas frente a logros y problemas que enfrentan los estudiantes, hitos significativos de la trayectoria escolar, y por sobre todo mediante una disposición permanente de apoyo y acompañamiento. Estas acciones y actitudes son percibidas de forma positiva por los estudiantes, emocionándose en algunas ocasiones al recordarlas.

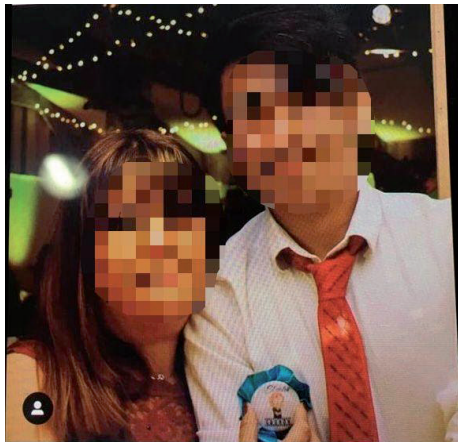
3.2.1 DIMENSIÓN CONDUCTUAL

Algunos de los participantes refirieron acciones que realizan sus familias para promover conductas asociadas a sus quehaceres escolares, aunque no se identifican tendencias predominantes en los discursos del grupo estudiado. La mitad de los estudiantes, y casi todos hombres, señalan que sus familias *monitorean sus compromisos académicos*, generalmente a través de preguntas sobre pruebas o trabajos que deben realizar, o chequeando verbalmente el calendario de actividades escolares. Solo dos estudiantes manifiestan que sus padres le *recuerdan explícitamente cuándo estudiar*, y una de ellas señala que le disgusta que se lo señalen.

Tal como los estudiantes describen estas acciones se evidencia la intención de las familias de fomentar conductas de estudio al interior del hogar para responder a las responsabilidades académicas, siendo la segunda más directiva que la primera, restando autonomía al estudiante: “Mi mamá siempre está al pendiente, me pregunta todos los días qué tengo que hacer o qué tengo para el día de mañana, si tengo prueba o no y yo le digo todo lo que me mandan del colegio” (E4 – H, comunicación personal, 20 de agosto de 2019).

Figura 3

Fotografía de entrevista participante (E4 – H)



Otra acción orientada a instarlos a estudiar y esforzarse es el *reiterar verbalmente la importancia del estudio, el esfuerzo y/o las buenas notas*, siendo esta última la más presente en las experiencias narradas por los participantes.

Mi papá me dice que me tiene que ir bien, porque él igual... mi papá no trabaja acá en Chile, trabaja en el extranjero, porque es marino mercante, o sea no, pescador industrial (ríe) entonces por eso siempre me dice que me tiene que ir bien, que tengo que sacar mi carrera, que me tiene que ir bien en la notas, que lo único que me exige es nota y que yo me gano el cielo y el mundo con él, o sea mi papá es como él me da todo los materiales, todo lo que yo quiero, entonces digamos que solamente me exige notas. (FE2 - M, comunicación personal, 27 de junio de 2019)

Algunos estudiantes comparten acciones que realizan sus familiares para reiterar o apoyar sus conductas de estudio y asistencia a la escuela, que pese a que *no son de naturaleza académicas* son identificadas como relevantes por ellos, incluyendo despertarlos, tomar desayuno juntos, el que les preparen el almuerzo para la escuela, acompañarlos al transporte escolar, y ayudar a mantener silencio para que estudien. “Se levantan todos, porque mi abuelita me calienta el almuerzo para traerlo, que lo traigo en un termo y mi abuelito me va a abrir el portón porque yo me voy en furgón y mi mamá me despierta” (E1 - M, comunicación personal, 24 de junio de 2019).

Las acciones anteriores evidencian que las familias realizan acciones y verbalizaciones que instan a los estudiantes a realizar conductas para abordar sus responsabilidades escolares, las

que van desde asistir a clases hasta estudiar para las pruebas. En contraste, solo dos estudiantes, ambas mujeres, señalaron que algún miembro de sus familias realiza acciones que *entorpecen sus estudios*, como, por ejemplo, interrumpir cuando están estudiando o no dejarles tiempo para hacer tareas y estudiar.

3.2.1 DIMENSIÓN COGNITIVA

En el análisis se identifica que algunos estudiantes reconocen que sus familias realizan acciones de apoyo pedagógico, las cuales pueden ser *directas, indirectas o materiales*. El apoyo directo se caracteriza por acciones de enseñanza de los contenidos, destacando en esta tarea a los padres/padrastro y figuras de la familia extendida como los primos. En general las personas identificadas realizan labores profesionales o de estudio en ámbitos cercanos a los contenidos que ayudan a enseñar.

Como que no tengo ninguna ayuda a quien pedirle, por eso le digo siempre a mis primos “cómo se hace esto, cómo se hace esto otro”, tengo como dos profesores, uno de lenguaje y otro de matemática [...] mi primo es profesor de lenguaje junto con su polola, entonces ahí tengo ayuda en lenguaje y mi primo, el menor, está estudiando ingeniería, entonces me ayuda en matemática y así, entonces él me ayuda, y ahora viene entonces le voy a preguntar todo. (E2 - M, comunicación personal, 26 de junio de 2019)

Figura 4

Fotografía de entrevista participante (FE8 – M)



Algunos estudiantes refieren a un apoyo pedagógico indirecto que es realizado ya sea mediante la enseñanza de estrategias o técnicas de estudio que pueden aplicar a sus actividades académicas, o bien que sus familiares gestionen el apoyo de alguien con más conocimientos en la materia, como por ejemplo profesores particulares o bien familiares con conocimientos en la disciplina. “Mi abuela algunas veces, cuando no entiendo inglés, le dice a la profesora del liceo que me ayude a estudiar” (FE8 – M, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019). Solo un par de estudiantes menciona el apoyo pedagógico que sus familiares realizan mediante la compra de recursos o materiales de estudio.

4 CONCLUSIONES

Este estudio buscó caracterizar el rol de la familia en el compromiso escolar desde la perspectiva de estudiantes con NEE a partir de un enfoque cualitativo-fenomenológico. Se indaga en cómo el rol de la familia está involucrado en el compromiso escolar de estudiantes con NEE en los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual. Los resultados muestran que las familias cumplen un rol relevante en la educación de sus hijos, a través de acciones que los participantes definieron como apoyo. El apoyo, se relaciona mayormente con una disposición a la escucha, a brindar un apoyo afectivo a través de abrazos, mensajes y palabras, además, de un apoyo instrumental. Estos resultados concuerdan con lo descrito por Appleton et al. (2006), quienes señalan que la familia, a través de sus expectativas, la supervisión que realizan, el apoyo y los recursos de aprendizaje que le entregan a sus pupilos dentro del hogar favorecen niveles apropiados de compromiso escolar.

Sobre el rol de la familia, la figura de la madre y abuelos es preponderante en los discursos de los estudiantes, asociada a cuidados y apoyo afectivo. Por otra parte, al momento de nombrar a figuras masculinas como padre, primos o tíos, el rol se asocia a un apoyo pedagógico, a través de clases particulares con dichos familiares o ayuda específica con las materias. Los roles expuestos por los estudiantes, se vinculan con el estereotipo de tareas por género: por una parte, los roles femeninos se asocian con las tareas relativas a la crianza, cuidados y brindar un sustento emocional, los que están circunscritos al ámbito doméstico. Por otra parte, los roles masculinos están vinculados con tareas que tienen que ver con el ámbito productivo, el mantenimiento y sustento económico, y se desarrollan principalmente en el mundo público (Macía et al., 2008).

Frente a la dimensión afectiva del compromiso escolar, los participantes señalan diversas acciones que algún miembro de su familia realiza o realizó en algún momento de su trayectoria escolar. Dichas acciones provocaron en los estudiantes la certeza que estarán presentes en caso de necesitarlos. Estos resultados son relevantes puesto que coinciden con investigaciones previas realizadas con estudiantes sin NEE que señalan que las demostraciones afectivas (alta comunicación, demostraciones físicas de afecto y atención) a sus pupilos están positivamente conectada a los adolescentes en lo que respecta al compromiso y éxito académico (Furrer & Skinner, 2003; Woolley & Bowen, 2007). En una dirección similar, el apoyo afectivo realizado por padres, familiares o cuidadores es fundamental para influir positivamente en la motivación, rendimiento académico y permanencia escolar de los estudiantes (Wentzel, 1998). Desde el punto de vista familiar, un alto nivel de apoyo entre los distintos miembros de la familia es clave para potenciar un buen ajuste escolar de adolescentes con NEE, además mejora resultados en clima, aprendizaje y vínculo con sus propias familias (Janosz et al., 2008; Moreira et al., 2015).

Los resultados relacionados con la dimensión cognitiva y conductual del compromiso escolar, muestran un rol activo por parte de las familias. Los estudiantes se sienten apoyados con la ayuda indirecta o instrumental que les brinda, por ejemplo, silenciar la casa cuando deben rendir un examen, la supervisión de sus tareas académicas, contratarles un profesor particular o el apoyo por parte de algún pariente con una asignatura. En este sentido, investiga-

ciones previas realizadas con estudiantes sin NEE, señalan que la percepción de apoyo familiar que poseen los estudiantes influye positivamente en la motivación y el rendimiento académico (Appleton et al., 2006; Benson et al., 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Renty & Roeyers, 2006; Wentzel, 1998).

En el caso de los resultados de esta investigación, la dimensión cognitiva debe mirarse con cautela, debido a que el apoyo proporcionado es indirecto, el rol de los padres en este ámbito probablemente no alcanza a satisfacer las necesidades de apoyo pedagógico específico que pueden tener los estudiantes cuando realizan tareas académicas en el hogar o preparan sus evaluaciones. Esto puede estar relacionado a la ausencia de requerimientos específicos de ayuda por parte del estudiante, ya que de acuerdo a un estudio preliminar del involucramiento parental de estudiantes con NEE los padres reportaron involucrarse más tanto en actividades académicas de la escuela como en la casa, cuando el hijo/a explícitamente solicitaba la ayuda, cuando sentían que era su responsabilidad como padres otorgar apoyo académico y cuando reportaban tener mayor nivel educacional (Fishman & Nickerson, 2014). Dado que en el relato de los estudiantes no están presentes las NEE que poseen, quizás los mismos estudiantes no son conscientes de sus dificultades y por ende, tampoco solicitan ayuda extra a sus padres.

Respecto a las NEE, cabe señalar que no hubo respuestas espontáneas por parte de los estudiantes sobre las distintas acciones que realizan las familias para apoyarlos según sus diagnósticos. Tanto las familias como los propios estudiantes no relacionan estrategias de estudios o metas según sus NEE. Por ende, muchos de ellos se frustran, sus padres no comprenden por qué no son capaces de lograr esas expectativas si les entregan un apoyo instrumental (útiles de estudio, internet, espacios adecuados, entre otros) y la situación finaliza en una reprimenda para el estudiante.

Las evidencias señalan que por el hecho de tener una NEE, los estudiantes presentan dificultades para hacer frente a los desafíos escolares, lo que en algunos casos repercute negativamente en sus resultados académicos, disciplina escolar y bienestar subjetivo (Cortiella & Horowitz, 2014; Douglas et al., 2012; Moreira et al., 2015). Asimismo, mientras mayor es la implicación de padres en los establecimientos educacionales de sus hijos con NEE mayor es el nivel de satisfacción con la entrega de servicios y el proceso de enseñanza- aprendizaje en sus hijos (Renty & Roeyers, 2006).

Futuras investigaciones podrían investigar con mayor detalle las razones por las cuales los padres no realizan estos apoyos, junto con promover conocimiento que permita entregar a los padres herramientas para cumplir roles de apoyo pedagógico de los estudiantes en el hogar.

Tomando en consideración la pregunta inicial: ¿Cuál es el rol de la familia en las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales del compromiso escolar en estudiantes con NEE? Los resultados muestran que, las familias cumplen un rol relevante en la educación a través de acciones de apoyo que realizan en la actualidad, así como de acciones que han realizado a lo largo de la trayectoria escolar de sus pupilos. Respecto a las dimensiones de compromiso escolar, la dimensión emocional es la mayormente señalada por los entrevistados con temas como la valoración a la escuela y emociones positivas frente al acompañamiento de sus familias. La dimensión afectiva es seguida por la dimensión conductual a través del monitoreo y supervisión

para la adherencia a normas y actitudes pro-sociales, y en menor medida la dimensión cognitiva con el apoyo indirecto de las familias para la consecución de metas académicas.

Esta investigación constituye un aporte en un sentido teórico, pues contribuye a esclarecer el rol de la familia en el compromiso escolar desde la perspectiva de estudiantes con NEE. Debido al carácter fenomenológico de esta investigación, este estudio permite entregar luces de cómo se está desarrollando el fenómeno estudiado en profundidad. Además, en base a las opiniones y experiencias subjetivas de los educandos, se podrían fortalecer distintas áreas del ámbito educacional: política educativa, gestión educativa, prácticas pedagógicas y formación docente en temas atinentes como el compromiso escolar en estudiantes con NEE, valorando así el discurso de los estudiantes con NEE (Whitburn, 2014). Cabe destacar además que, el uso de la Técnica de Fotoelicitación propició que estudiantes hablaran abiertamente de sus sentimientos y creencias, la revisión de fotografías evocó en ellos relatos y emociones que contribuyeron notoriamente a que existiera una mayor riqueza de información.

Considerando que este es un estudio exploratorio, se recomienda en el futuro realizar estudios similares con mayor cantidad de participantes, con el fin de poder abarcar un número más amplio de características, incluyendo estudiantes que representan diferentes realidades socioeconómicas, familiares, geográficas y culturales, ampliando con esto las posibilidades de transferir los resultados a otros contextos y de esta forma, contribuir de manera más precisa a posibles mejoras educacionales. Sería interesante realizar un estudio enfocado en aspectos relacionados con la ausencia familiar y falta de apoyo instrumental. Durante la recopilación de información en un caso existía un participante muy agobiado y entristecido por la ausencia de la figura parental. Tal como se señala en párrafos anteriores el apoyo contribuye a un sinfín de beneficios en la dimensión escolar, por tanto, indagar en qué ocurre con el abandono o la falta de apoyo en estudiantes con NEE sería una contribución importante a la investigación sobre el compromiso escolar.

Además, sería útil indagar sobre la percepción de los padres sobre su propio rol en el compromiso escolar de sus pupilos con NEE. Así, mediante entrevistas permitiría recabar información de manera completa sobre los sujetos implicados en el fenómeno, por ejemplo, poder comprender por qué ciertos ámbitos del compromiso escolar no son reforzados por ellos o conocer también sus propias experiencias en la vida escolar. Finalmente, se invita a realizar futuras investigaciones que estudien además del componente familiar, aspectos como la relación con los pares y profesores (para una excepción ver Pérez-Salas et al., 2021). Dichos componentes están vinculados al compromiso escolar y no han sido indagados con mayor profundidad en estudiantes con NEE.

Futuras investigaciones pueden indagar sobre la relación entre el apoyo parental percibido por parte de estudiantes con NEE y el grado de satisfacción con la escuela, además del rendimiento académico. Los resultados de un estudio realizado por McCoy y Banks (2012) muestran que son los niños con discapacidades de aprendizaje y discapacidad múltiple quienes tienen una probabilidad significativamente mayor de estar a disgusto con la escuela en comparación con niños sin NEE.

REFERENCIAS

- Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Documento de trabajo S, 2001*, 377-400. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Benson, P., Karlof, K. L., & Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research & Practice, 12*(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1362361307085269>
- Cornejo-Valderrama, C. G. M., Olivera-Rivera, E., Lepe-Martínez, N., & Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare, 21*(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rec.21-3.17>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Decreto n° 170 de 2010*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Douglas, G., Travers, J., McLinden, M., Robertson, C., Smith, E., Macnab, N., & Lacey, P. (2012). *Measuring educational engagement, progress and outcomes for children with special educational needs: A review*. Meath: (NCSE). https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Outcomes26_11_12Acc.pdf
- DuBois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family, 56*(2), 405-414. <https://doi.org/10.2307/353108>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2*(96), 35-53. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%3%a1lisis-de-contenido-como-ayuda-metodol%3%b3gica-para-la-investigaci%3%b3n-Revista-CCSS-2002-pdf.pdf>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (1st ed., pp. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2014). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

- Gökbulut, Ö., Gökbulut, B. & Yeniasır, M. (2017). Social acceptance of students with special needs from peer viewpoint. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287-7294. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79592>
- González, A., & Paolini, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.11370>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). McGraw-Hill.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331. <https://psycnet.apa.org/record/1996-02761-005>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Karin, D., Nyström, M., & Dahlberg, H. (2007). *Reflective lifeworld research*. Studentlitteratur.
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Ley General de Educación nº 20.370 de 2009*. Ministerio de Educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Macía, O., Mensalvas, J., & Torralba, R. (2008). *Roles de género y estereotipos*. Fundación Esplai. <https://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-con-grupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Moreira, P., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., Cepa, M., Mestre, M., Ferreira, M., & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), 361-375.
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: a correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health, and Development*, 32(3), 371-385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>
- Smith, E. F., Gidlow, B., Steel, G. (2012). Engaging adolescent participants in academic research: The use of photo-elicitation interviews to evaluate school-based outdoor education programmes. *Qualitative Research*, 12(4), 367-387. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794112443473>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494. <https://doi.org/10.1177/0143034310382496>

- Taylor, S. S., & Treacy, A. (2013). *Just Dedoose it! Making mixed methods data analysis manageable* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association. Jackson Hole, Wyoming, USA. <http://www.academia.edu/download/33220805/NRMERA2013DedooseHO.pdf>
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Whitburn, B. (2014). The "inclusión" of students with vision impairments: generational perspectives in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 1-18. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30062408>
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1), 92-104.

Recebido em: 02/09/2021

Reformulado em: 28/12/2021

Aprovado em: 05/01/2022