

O ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA DE PRÉ-ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA, DIFICULDADES ESCOLARES E DESENVOLVIMENTO TÍPICO¹

EL INVOLUCRAMIENTO ENTRE FAMILIA-ESCUELA DE PREESCOLARES CON DISCAPACIDAD, DIFICULTADES ESCOLARES Y DESARROLLO TÍPICO

THE ENGAGE BETWEEN FAMIL-SCHOOL OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DESABILITIES, SCHOOL DIFFICULTIES AND TYPICAL DEVELOPMENT

Danielli GUALDA MARINS²
Fabiana CIA³

RESUMO: Com o objetivo de comparar e discutir o envolvimento entre família-escola, esse estudo contou com a participação de 87 familiares, nos quais 27 tinham filhos com deficiência, 30 com indicativo de dificuldades escolares e 30 com desenvolvimento típico. Os dados quantitativos foram analisados com métodos descritivos – medidas de tendência central e dispersão –, juntamente com o teste ANOVA para comparar os grupos. Os resultados sugeriram que as pré-escolas que essas crianças frequentavam se relacionavam de maneira diferenciada com cada uma de suas famílias, supondo melhores interações com os que tinham filhos com desenvolvimento típico. Os outros dois grupos demonstraram um envolvimento superficial, especialmente aqueles com indicativo de dificuldades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Infantil. Relação família-escola. Políticas educacionais.

RESUMEN: Con el objetivo de comparar y discutir la relación entre familia-escuela, este estudio contó con la participación de 87 familiares, en los cuales 27 tenían hijos con discapacidad, 30 con indicativo de dificultades escolares y 30 con desarrollo típico. Los datos cuantitativos se analizaron con métodos descriptivos - medidas de tendencia central y dispersión, junto con la prueba ANOVA para comparar los grupos. Los resultados sugirieron que los jardín de infancia que estos niños frecuentaban se relacionaban de manera diferenciada con cada una de sus familias, suponiendo mejores interacciones con los con desarrollo típico. Los otros dos grupos demostraron una implicación superficial, especialmente aquellos con indicativo de dificultades escolares.

¹ El trabajo fue realizado con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX, n.º. del Proceso: 23038.005155/2017-67.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Postgrado en Educación Especial, Sector de Psicología. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1828-0691>>. Correo: dany_gualda@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente del Sector de Psicología. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0155-3331>>. Correo: fabianacia@hotmail.com

PALABRAS CLAVE: *Educación Especial. Educación infantil. Relación familia-escuela. Políticas educación.*

ABSTRACT: *In aim to compare and discuss family-school involvement, this study had the participation of 87 family members, of wich 27 had children with disabilities, 30 with signs of school difficulties and 30 with typical development. Quantitative data were analyzed using descriptive methods – measures of central tendency and dispersion, along with the ANOVA test to comparison between the groups. The results suggested that the preschools these children attended were related differently to each of their families, assuming the best interactions were were those with typical development. The other two groups showed a superficial engage, especially those with of signs of school difficulties.*

KEYWORDS: *Special Education. Childhood Education. Family-School relationship. Educational Policy.*

Introducción

Considerando la obligatoriedad de la Enseñanza Infantil para niños de cuatro a cinco años de edad, las instituciones de enseñanza deben garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños a partir de su espacio, tiempo, profesionales y recursos pedagógicos (BRASIL, 1996; 2013). Además de eso, se ha observado que en los últimos años las escuelas han recibido muchos alumnos con diferentes tipos de dificultades escolares, así como los que presentan algún tipo de deficiencia.

De tal modo, se pone urgente discutir estas cuestiones y enfatizar que la reorganización escolar necesita iniciarse en la Enseñanza Infantil pues además de ser la primera etapa de la Educación Básica, la misma debe ofrecer soporte frente a las necesidades de todos los niños, posibilitando su total desarrollo (MENDES, 2010). Además del artículo 58, del capítulo V de la LDBD/96, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma el principio de la inclusión escolar a partir de la población infantil.

Maria-Mengel y Linhares (2007) subrayan que para conquistar la mayor ganancia funcional posible en los primeros años de vida, la atención ofrecida a las familias, juntamente con las medidas de rehabilitación disponibles a los niños, son primordiales. Al reflexionar sobre el ingreso de estos niños en la escuela, la Declaración de Salamanca (1994) admite que la propuesta inclusiva dentro de la Educación Infantil es una tarea a compartir entre padres y profesionales.

El artículo 12 de la LDB, en el Inciso VI, define como incumbencia de los establecimientos de enseñanza “articularse con las familias y la comunidad, creando procesos de integración de la sociedad con la escuela”. A su vez, el Inciso VII muestra que la institución de enseñanza tiene la obligatoriedad de enviar informaciones a los padres o responsables respecto de la frecuencia y rendimiento de los alumnos, además de la ejecución de la propuesta pedagógica de la escuela (BRASIL, 1996).

Otro documento que presentó mayor grado de detalle referente a las formas de articulaciones entre escuelas y familias fue la Resolución CNE/CEB n°. 5/2009, que instituyó las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil, determinando que la organización pedagógica de las instituciones de Enseñanza Infantil debe asegurar, acorde con el Artículo 8, “la participación, el diálogo y la escucha cotidiana de las familias, el respeto y la valoración de sus formas de organización”. Sin embargo, Resende y Silva (2016) subrayan que en el contexto brasileño la relación familia-escuela se encuentra frágilmente regulada, al comprender que las acciones basadas en los textos legales se establecen, hasta el momento, muy dispersas, aisladas y discontinuas, o sea, hay fallas en relación al grado de detalle de las formas de realizar tal acercamiento.

Además de eso, Sigolo (2012) destaca que a pesar de los cambios desencadenados en la esfera escolar y familiar, se percibe todavía la presencia del modelo de involucramiento parental tradicional, en que la escuela identifica a partir de sus necesidades las acciones que aceptan la colaboración y la participación de la familia. Esta autora discute, incluso, las dos proposiciones que involucran la relación familia-escuela, como la de continuidad basada en el proseguimiento de la formación del niño y de la discontinuidad percibida en estas dos instancias en lo que respecta a los objetivos y procedimiento relacionados a sus propias finalidades, o sea, la educación del individuo. Esta discontinuidad se muestra extremadamente necesaria para que realmente la escuela desempeñe el papel a ella definido, la transmisión del conocimiento culturalmente producido. De modo que la familia presenta la tarea específica de enseñar el conocimiento formal, a pesar de los inúmeros propósitos de educar sus hijos.

Bouchard (1997) enfatiza que, en la mayoría de las veces, los conocimientos que la familia detiene no poseen relación inmediata con la acción de la escuela, pues muchos padres no presentan condiciones de acompañar las actividades escolares de los hijos por cuenta de la cultura previamente establecida. En este sentido, las representaciones que los profesores tienen acerca de una práctica o procedimiento tienden a influenciar en los relacionamientos con los alumnos y sus familiares.

Acorde con la heterogeneidad de alumnos presentes en las escuelas, la justificativa de este estudio se basa en la forma como el niño empieza los primeros años escolares, considerando el involucramiento de la familia con la escuela, pues, según estudios (CARLOS, 2013; BORGES, 2015; CHRISTOVAM; CIA, 2013; 2016), el puede reflejar significativamente en el desempeño académico a lo largo de las etapas de enseñanza. Para ello, el objetivo fue comparar y discutir el involucramiento entre familia-escuela en la opinión de padres responsables de jardines de infancia con deficiencia, dificultades escolares y desarrollo típico.

Método

Participantes

Se basó en el criterio de muestra no pirobalística por cuotas, con la participación de 87 familiares (madre, padre o responsable) de jardines de infancia, en los cuales 27 tenían hijos deficiencia (GD), 30 tenían hijos con indicativo de dificultades escolares (GDA/PC) y 30 tenían hijos con desarrollo típico (GDT). Para formación de estos grupos, 15 profesoras se han dispuesto a dar informaciones sobre aspectos relacionados al aprendizaje y comportamiento de los niños, por medio del Cuestionario Capacidades y Dificultades SDQ (GOODMAN, 1997, validado por FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2001), y la parte académica del *Social Stills Rating System* – SSRS (GRESHAM; ELLIOTT, 1990, adaptado y estandarizado por DEL PRETTE; FREITAS; DEL PRETTE, 2016). El niño que tuviera su comportamiento clasificado como “límitrofe” o “clínico” con base en los scores del SDQ y aun presentara un rendimiento académico debajo de lo esperado para su franja etaria por medio del SSRS, formara parte del GDA/PC. Los que no evidenciaron problemas de comportamiento y bajo desempeño académico se encajaron en el GDT.

Procedimiento de recolecta de los datos

Tras el proyecto de investigación haber sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) (CAAE: 45108415.9.0000.5504), las profesoras y los padres/responsables que aceptarían participar de la investigación firmaron el Término de Consentimiento Libre y Aclarado y, enseguida, contestaron a los instrumentos como forma de entrevista.

La recolecta de datos ocurrió en siete jardines de infancia municipales, ubicados en diferentes barrios de un municipio del estado de São Paulo. Los instrumentos han sido aplicados en las dependencias de las escuelas y, en algunos casos, en sus residencias, siendo que todas las entrevistas han sido realizadas de forma individual, en un único día. Con el grupo de padres/responsables de niños con discapacidades (GD), el procedimiento de recolecta fue igual al del GDA/PC y GDT, pero se consideró como criterio el hecho del niño tener diagnóstico.

Medidas evaluativas

En la entrevista con los familiares se utilizó el Cuestionario Criterio Brasil (ABEP, 2015) y el *Checklist* de la rutina compartida e involucramiento entre familia-escuela – versión padre, madre o responsable (DESSEN; POLONIA, 2009). Una de las finalidades del Checklist es investigar las dimensiones académicas, es decir, las actividades directamente relacionadas al desempeño y al aprendizaje formal del alumno.

Procedimiento de análisis de los datos

Se han recolectado datos cuantitativos analizados con métodos descriptivos – medidas de tendencia central y dispersión (COZBY, 2006). Para comparar los datos cuantitativos entre el GD, GDA/PC y GDT se utilizó el test ANOVA.

Resultados y discusiones

La Tabla 1 compara el porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión entre padres-profesores, entre el GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 1 - Porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-profesores (área académica): Comparación del GD, GDA/PC y GDT

Dimensión Padres-profesores (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	χ^2 (df)
Escribe en el cuaderno del hijo o envía billetes a la profesora, identificando las dificultades en la realización de las tareas escolares.	88,88	76,66	100,0	3,519*(1) 7,925*(1)
Busca la profesora para saber del desarrollo escolar del hijo	74,07	76,66	93,33	3,964*(1) 3,268*(1)

Padres y profesores hablan sobre las dificultades que el hijo presenta en la escuela.	59,25	53,33	43,33	-
Busca la profesora para saber de las actividades ocurridas en la semana, en la escuela.	44,44	33,33	43,33	-
Recibe orientaciones de la profesora para desarrollar hábitos de estudio con el hijo	44,44	26,66	53,33	4,444*(1)
Recibe orientaciones de la profesora para acompañar el proceso de evaluación escolar	40,74	13,33	23,33	5,505*(1)
Padres y profesoras hablan sobre el desempeño de las profesoras en el salón de clase	40,74	10,00	43,33	7,248**(1) 8,523*(1)
Recibe orientaciones de la profesora para realizar acompañamiento de los contenidos escolares	33,33	20,00	13,33	3,229+(1)
Padres y profesoras hablan sobre las dificultades de la familia que afectan al alumno	22,22	16,66	20,00	-
Padres y profesoras intercambian ideas sobre los problemas de aprendizaje del grupo del hijo	18,51	23,33	23,33	-
Padres y profesoras discuten cuestiones relacionadas a la formación académica en general	18,51	10,00	23,33	-
Ofrece ayuda a la profesora en el desarrollo de actividades en el salón de clase	07,40	00	06,66	-
Participa de las clases asistiendo, haciendo palestras o aun presentando algún tema	00	03,33	06,66	-
Participa del consejo de clase	00	00	10,0	2,850+(1) 3,158+(1)

Fuente: Autoria propia.

Nota = +p<0,1; *p<0,05;** p<0,01;*** p<0,001.

Los padres/responsables de los niños con desarrollo típico, cuando comparados a los que tenían hijos con discapacidad, presentaron una relación con la escuela estadísticamente más grande en la dimensión padres-profesores en los ítems: “Escribe en el cuaderno del hijo o envía billetes a la profesora, identificando las dificultades en la realización de las tareas escolares” ($\chi^2(1)=3,519$, $p<0,05$), “Busca la profesora para saber del desarrollo escolar del hijo” ($\chi^2(1)=3,964$, $p<0,05$) y “Participa del consejo de clase” ($\chi^2(1)=2,850$, $p<0,1$).

Los participantes del GDT presentaron, incluso, relaciones estadísticamente mayores con la escuela, al comparárselos con los participantes del GDA/PC, en los ítems: “Escribe en el cuaderno del hijo o envía billetes a la profesora, identificando las dificultades en la realización de las tareas escolares” ($\chi^2(1)=7,925$, $p<0,05$), “Busca la profesora para saber del desarrollo escolar del hijo” ($\chi^2(1)=3,268$, $p<0,1$), “Recibe orientaciones de la profesora para desarrollar hábitos de estudio con el hijo” ($\chi^2(1)=4,444$, $p<0,05$), “Hablan sobre el desempeño de las profesoras en salón de clase” ($\chi^2(1)=8,523$, $p<0,05$) y “Participa del consejo de clase” ($\chi^2(1)=3,158$, $p<0,1$).

Las familias que tenían hijos con deficiencia presentaron una relación estadísticamente mayor con las profesoras, al compararse con aquellas que tenían hijos con indicativo de dificultades escolares, en los ítems: “Recibe orientaciones de la profesora para acompañar el proceso de evaluación escolar” ($\chi^2(1)=5,05$, $p<0,05$) y “Habla sobre el desempeño de las profesoras en el salón de clase” ($\chi^2(1)=7,248$, $p<0,001$). La relación padres-profesionales del GD demostró ser más positiva que la del GDA/PC, a lo mejor, para tratar de temas relacionados a las deficiencias de estos niños, ya que involucró intercambio de informaciones a los contenidos escolares, a la evaluación escolar y a la acción de la profesora dentro del salón de clase.

Ante ello, surgieron algunos cuestionamientos: “¿los padres del GDA/PC se han involucrado menos en el par padres-profesores, en relación a los otros dos grupos, a cuenta de los bajos índices de aprendizaje y comportamiento de los hijos?”; “¿ellos tenían disponibilidad para la escuela?; “¿por qué las profesoras fornecían más orientaciones para el GDT sobre hábitos de estudio con los hijos y menos para el GDA/PC?” y “¿por qué ningún participante del GD y del GDA/PC era convocado para los consejos de clase?”.

Estos cuestionamientos señalan que la relación de los participantes del GDA/PC con las profesoras se ha demostrado más negativa. Supuestamente, la escuela puede haber contribuido para este hecho, pues aunque no presentando correlación significativa, 53,3% de ellos contestaron que hablaban con las profesoras sobre las dificultades que los hijos presentaban en la escuela, es decir, la institución escolar quizás estuviera potencializando más las dificultades de los niños que los otros aspectos. Asimismo, este fue el grupo en que los entrevistados eran los que más trabajaban afuera y los que tenían condiciones socioeconómicas un poco más bajas, hechos que pueden haber contribuido en el tipo de involucramiento con la escuela.

La escuela tiene el deber de disponer a la familia informaciones sobre la escolarización del niño, los procesos pedagógicos e incluso solicitar su participación como miembro de la comunidad educativa y de la gestión democrática (BRASIL, 1996). Sin embargo, Resende y Silva (2016) señalaron que la dificultad de ponerlos en práctica sucede porque cada institución escolar crea sus iniciativas de acercamiento y gestión, siendo superficiales a las actuales demandas familiares. Tal hecho puede aún ser más acentuado en la Enseñanza Infantil, pues las expectativas tanto de los familiares cuanto de la escuela, muchas veces, son diferenciadas, además de los niños todavía ser muy pequeños y presentar particularidades en su desarrollo, conforme los tres grupos investigados.

La Tabla 2 compara el porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión país-dirección entre GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 2 – Porcentaje de la rutina compartida e involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-dirección (área académica): Comparación del GD, GDA/PC e GD

Dimensión Padres-dirección (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	χ^2 (df)
Busca el equipo de la dirección para hablar de temas de aprendizaje del hijo	48,14	16,66	03,33	6,518*(1) 15,403***(1) 2,963+(1)
Está involucrado en algún proyecto desarrollado en la escuela	00	00	00	-

Fuente: Autoría propia.

Nota = +p<0,1; *p<0,05;** p<0,01;*** p<0,001.

En la dimensión padres-dirección, los participantes del GD presentan una relación estadísticamente más grande cuando comparamos a los del GDA/PC ($\chi^2(1)=6,518$, p<0,05) y también a los GDT ($\chi^2(1)=15,403$, p<0,001), en el ítem: “Busca el equipo de la dirección para hablar de temas de aprendizaje del hijo”. Los participantes del GDA/PC, cuando comparados con los del GDT, indicaron una relación estadísticamente mayor en este mismo ítem ($\chi^2(1)=2,963^+$, p<0,1).

Se nota que las familias que tenían hijos con discapacidades y con indicativo de dificultades escolares buscaban más la dirección de la escuela para tratar del tema de su aprendizaje, hecho poco observado entre las familias de niños con desarrollo típico. Eso puede indicar que la escuela era más exigente con esos padres/responsables o, aun, que ellos propios eran más exigentes y acababan buscando directamente la dirección. Por otro lado, a lo mejor las profesoras no sabían cómo lidiar con determinadas situaciones y, específicamente, en el caso del GDA/PC, la relación entre ellos era más precaria, es decir, el par padres-profesores podría estar desgastado, haciendo que muchos temas fueran encaminados directamente a la dirección escolar.

Sage (1999) señala que el papel del director debe pautarse en mecanismos facilitadores para la promoción de cambios necesarios dentro del contexto escolar, considerando muchos niveles y relaciones establecidas dentro de él. Sus atribuciones son extremadamente necesarias para desmitificar el modelo de involucramiento parental tradicional e incluso para que la discontinuidad entre estas dos esferas (escuela y familia) se concretizara de forma eficaz desde la Enseñanza Infantil. De este modo, el favorable

involucramiento entre familia-escuela, así como el proceso de inclusión escolar debe ser apoyado por una gestión democrática y de calidad (BRASIL, 1994; 1996).

El involucramiento de los padres con la escuela no beneficia solo los niños, pues las instituciones que ponen coraje a los familiares a participar de los temas de la escolarización de sus hijos tienden a fortalecer la comunidad como un todo. A partir de ello, Bee y Boyd (2011, p. 396) señalan que, “[...] comunidades más fuertes, a su vez – estén en barrios muy pobres o en suburbios de clase media – fornecen mejor supervisión y monitoreo de los niños en su medio”. Las autoras subrayan que la forma como el niño empieza sus primeros años escolares refleja, significativamente, a lo largo de sus experiencias y su suceso escolar.

La Tabla 3 compara el porcentaje de la rutina compartida e involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-alumnos entre el GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 3 - Porcentaje de la rutina compartida e involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-alumnos (área académica): Comparación do GD, GDA/PC e GD

Dimensión Padres-alumnos (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	χ^2 (df)
Estimula el hijo a copiar, leer, escribir o producir materiales independiente de las tareas escolares	92,59	90,00	96,66	-
Orienta el hijo cuando tiene dificultades para realizar una tarea escolar	88,88	80,00	96,66	4,043*(1)
Habla con el hijo sobre los contenidos estudiados en el salón de clase	85,18	90,00	96,66	-
Lee libros, revistas o periódicos para su hijo	81,48	70,00	80,00	-
Intercambia ideas con el hijo sobre el profesor y la dinámica del salón de clase	77,77	90,00	96,66	4,707*(1)
Su hijo busca hablar de su desempeño en la escuela	70,37	73,33	93,33	5,180*(1) 4,320*(1)
Acompaña semanalmente las tareas escolares del hijo	62,96	50,00	96,66	10,365**(1) 16,705****(1)
Planea con el hijo la agenda (día y horarios) para estudio	59,25	33,33	83,33	3,850+(1) 4,079*(1) 15,429****(1)
Identifica junto al hijo las dificultades presentadas por él en la realización de las tareas escolares	51,85	60,00	76,66	3,842*(1)
Solicita al hijo que muestre los trabajos producidos por él en el salón de clase	48,14	56,66	86,66	9,758**(1) 6,648*(1)

Fuente: Autoria propia.

Nota = +p<0,1; *p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

La mayoría de los familiares de los tres grupos, en la dimensión padres-alumnos estimulaba los hijos en casa con actividades independientes de las tareas escolares. Sin embargo, el GDT se destacó en relación al GD con diferencias estadísticamente mayores en los ítems: “Intercambia ideas con el hijo sobre el profesor y la dinámica del salón de clase”

($\chi^2(1)=4,707$, $p<0,05$), “Su hijo busca hablar de su desempeño en la escuela” ($\chi^2(1)=5,180$, $p<0,05$), “Acompaña semanalmente las tareas escolares del hijo” ($\chi^2(1)=10,365$, $p<0,01$), “Planea con el hijo la agenda (día y horarios) para estudio” ($\chi^2(1)=4,079$, $p<0,05$), “Identifica junto al hijo las dificultades presentadas por él en la realización de las tareas escolares” ” ($\chi^2(1)=3,842$, $p<0,05$), “Solicita al hijo que muestre los trabajos producidos por él, en el salón de clase” ($\chi^2(1)=9,758$, $p<0,01$).

En el caso de las familias del GD, se constató relación estadísticamente mayor, cuando comparada con las del GDA/PC, en el ítem: “Planea con el hijo la agenda (día y horarios) para estudio” ($\chi^2(1)=3,850$, $p<0,05$). Los niños con deficiencias tenían un rutina más organizada a cuenta de otras atenciones recibidas y sus padres/responsables eran lo que menos trabajaban fuera (conforme los datos del Criterio Brasil), lo contrario de los que tenían indicativo de dificultades escolares, o sea, estos hechos pueden haber influenciado la diferencia entre ellas en este ítem.

Algunas variables que aparecen anteriormente pueden relacionarse con estos hallazgos; por ejemplo, en el par padres-profesores (Tabla 1), se constató que los participantes del GDT enviaron más billetes a las profesoras cuando identificaban dificultades en las tareas escolares, es decir, las mismas eran percibidas, incluso por los propios niños con la supervisión de sus padres. La hora correcta para realizar las actividades de vida diaria también puede haber ejercido influencia sobre el planeamiento de una agenda para el estudio. Por otro lado, los participantes del GD justificaron que sus hijos no solían hablar sobre el contexto escolar, así como lo que allá realizaban, pero demostraban por medio de gestos y expresiones positivas que les gustaba frecuentar. La razón de ellos acompañar menos las tareas escolares que el GDT, posiblemente se asoció a las atenciones que estos niños tenían afuera del contexto escolar, o aun, por el hecho de que algunas de ellas no recibían tareas para realizar en casa.

Los familiares del GDT presentaron relaciones estadísticamente mayores a comparación con los familiares del GDA/PC, en los ítems: “Orienta el hijo cuando tiene dificultad en realizar tarea escolar” ($\chi^2(1)=4,043$, $p<0,05$), “Su hijo busca hablar de su desempeño en la escuela” ($\chi^2(1)=4,320$, $p<0,05$), “Acompaña semanalmente las tareas escolares del hijo” ($\chi^2(1)=16,705$, $p<0,001$), “Planea con el hijo la agenda (día y horarios)

para estudio” ($\chi^2(1)=15,429$, $p<0,001$) y “Solicita al hijo que muestre los trabajos producidos por él, en el salón de clase” ($\chi^2(1)=6,648$, $p<0,05$).

A partir de la descripción de estos datos, nuevamente se articula el vínculo laboral de los padres/responsables del GDA/PC con la disponibilidad de tiempo para establecer interacciones con la escuela, así como sus condiciones socioeconómicas. Además de eso, lo mismo ocurrió en el par padres-alumnos, en el cual se notó poca orientación y planeamiento en las tareas escolares (tareas y agenda de estudio) de los hijos y, consecuentemente, ellos no se sentían estimulados para hablar de su desempeño escolar, quizás por ser más enaltecido, en ambos los contextos, los aspectos no eran favorables – aprendizaje y comportamiento.

Para que la familia desarrollara patrones de relación que favorezcan el desarrollo de sus hijos, ella necesita de ayuda y atención en el sentido de ampliar sus competencias y, aun, cumplir las tareas normativas y no normativas dentro de los ambientes que frecuenta. En este sentido, la institución de enseñanza tiene el deber de promocionar total respaldo a ellas, de modo que las integre en la comunidad escolar (BRASIL, 1996), así como valoren sus formas de organización (BRASIL, 2010), especialmente para aquellas que tienen hijos pequeños con algún tipo de deficiencia o las que cuyos hijos están empezando a demostrar indicativos de dificultades escolares.

La Tabla 4 compara el porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-padres, entre el GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 4 - Porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-padres (área académica): Comparación do GD, GDA/PC e GD.

Dimensión Padres-padres (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	$\chi^2(df)$
Identifica junto con los demás padres las necesidades pedagógicas de la escuela	22,22	13,33	16,66	-

Fuente: Autoría propia.

Nota = + $p<0,1$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

En lo que respecta a la dimensión padres-padres, los datos mostraron que los participantes de los tres grupos se involucraran poco con otros padres para identificar juntos las necesidades pedagógicas de la escuela, quizás por las circunstancias culturales diferenciadas (SIGOLO, 2012), así como la baja sensibilidad de la institución en atender a los tipos de apoyos e informaciones que ellos demandaban. A pesar de eso, aunque no

presentando correlación significativa, el GD fue el grupo que más se destacó en este ítem (22,2%) supuestamente, por buscar mejoras en relación al proceso de inclusión escolar de sus hijos.

Queda claro que la institución escolar necesita ofrecer orientaciones más claras sobre cómo las familias pueden participar de la educación formar de sus hijos, pero muchos profesionales todavía desconocen el mucho que su papel es esencial para el progreso de los niños, especialmente en los primeros años escolares. Algunos estudios, a pesar de evidenciar solo las familias de niños con deficiencias, también llegaron a esta conclusión (CARLOS, 2013; BORGES, 2015; CHRISTOVAN; CIA, 2013, 2016).

La Tabla 5 compara el porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-profesores-dirección, entre el GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 5 - Porcentaje de la rutina compartida e involucramiento entre familia escuela en la dimensión padres-profesores-dirección (área académica): Comparación del GD, GDA/PC e GD.

Dimensión Padres-profesores-dirección (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	$\chi^2(df)$
Expresa su opinión sobre la escuela en un consejo de clase	29,62	50,00	36,66	-
Usted junto de las profesoras y de la dirección realiza levantamientos de intereses y necesidades de la escuela.	14,81	10,00	23,33	-
Encamina a la dirección y a las profesoras sugerencias de cambios en las actividades de la escuela (currículo y Proyecto Político Pedagógico).	07,40	03,33	03,33	-
Usted junto de las profesoras y de la dirección discuten los modelos pedagógicos y de evaluaciones adoptadas	07,40	00	03,33	-

Fuente: Autoría propia.

Nota = +p<0,1; *p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

Los datos señalan que 50% de las familias que tenían hijos con indicativo de dificultades escolares expresaban su opinión sobre la escuela en un consejo de clase, seguidos por 36,6% de las familias GDT y 29,6% de las familias del GD. Se subraya que tanto las familias del GDA/PC cuanto a las del GD no participaban del consejo de clase (Tabla 1), por lo tanto las mismas indicaron que expresaban sus opiniones en reuniones escolares o cuando juzgaban necesarias.

A pesar de una participación no tanto expresiva, eran las familias que tenían hijos con desarrollo típico que más realizaban levantamientos de interés y necesidades de la escuela en conjunto con la profesora y la dirección (23,3%). Supuestamente, eso ocurriera porque ellos ya poseían mejores rutinas compartidas en las demás dimensiones.

Se constató incluso, que ningún participante que tenía hijo con indicativo de dificultades escolares señaló que discutía junto con las profesoras y la dirección los modelos pedagógicos y los tipos de evaluaciones adoptadas.

Por fin, la Tabla 6 compara el porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-profesores-dirección-alumnos, entre el GD, GDA/PC y GDT.

Tabla 6 - Porcentaje de la rutina compartida y el involucramiento entre familia-escuela en la dimensión padres-profesores-dirección-alumnos (área académica): Comparación do GD, GDA/PC e GD

Dimensión Padres-profesores-dirección-alumno (área académica)	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	χ^2 (df)
Padres, profesoras, equipo de dirección y alumnos evalúan procesos pedagógicos y la forma de evaluación adoptada.	11,11	00	03,33	3,519 ⁺ (1)

Fuente: Autoría propia.

Nota = +p<0,1; *p<0,05;** p<0,01;*** p<0,001.

Aunque la participación de estos padres se haya demostrado baja, el GD presentó relación estadísticamente mayor que el GDA/PC en el involucramiento entre padres, profesoras, dirección y alumnos para evaluación de los procesos pedagógicos y la forma de evaluación adoptada ($\chi^2(1)=3,519^+$, p<0,1). Considerando la Educación Infantil, se pone complejo involucrar los alumnos y sus padres en este ítem, pero esta diferencia quizás pueda ser explicitada por la necesidad de haber arreglos y adaptaciones en el proyecto pedagógico, en el currículo desarrollado en el salón de clase o, aun, en el plano individual, en el cual la participación de toda comunidad escolar es fundamental (BRASIL, 2006).

En esta muestra, se percibe que la escuela todavía no presenta una comprensión sólida y coherente sobre cuál es el papel de la familia en el proceso de escolarización. Además de eso, los conocimientos que estos familiares (en especial los del GD y GDA/PC) detienen, a lo mejor, no son suficientes para atender todas las disposiciones informales de las disposiciones informales de las instituciones escolares que sus hijos frecuentan. Conforme resalta Sigolo (2012), la presencia del modelo de involucramiento parental tradiciones todavía está presente en muchos contextos, incluso en los años iniciales de la Educación Básica y frente a toda la heterogeneidad de alumnos que la frecuentan.

Consideraciones finales

Los resultados sugirieron que las instituciones escolares en las cuales los niños del GD, GDA/PC y GDT frecuentaban se relacionaban de modo diferenciado con cada uno de sus familias, suponiendo que las mejores interacciones eran con los que tenían hijos con desarrollo típico.

De este modo, se percibe que tras diez años de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), los sistemas de enseñanza absorbieron partes de sus directrices, pues la participación de la familia y de la comunidad, así como la articulación intersectorial en la implementación de las políticas públicas y las acciones de los jardines de infancia, no estaban ocurriendo de modo efectivo. Se observó el acceso de los niños con discapacidad a los servicios, pero de modo desarticulado, lo que consecuentemente, puede haber generado las dificultades escolares.

Las implicaciones prácticas de este estudio para el área de la Educación Especial reflexionan que intervenciones enfocadas solo en los niños pueden ser posibles, pues todos sus adultos de referencia pueden alterar favorablemente sus repertorios comportamentales cuando bien orientados. Por ello, son esenciales intervenciones enfocadas en la familia y en la escuela, con el objetivo de crear estrategias conjuntas para un involucramiento compartido de calidad entre ellas, así como la orientación y auxilios en las posibles demandas que puedan surgir a lo largo del desarrollo de los niños como un todo.

En este sentido, los datos señalan la urgencia de intervenciones basadas en entrenamiento de habilidades sociales educativas centradas en las familias del GDA/PC, pues se presume que las dificultades escolares de los niños de este grupo estén relacionadas a algunos indicadores de riesgo observados en el ambiente familiar, así como la falta de apoyo/apertura de la institución escolar. Al mismo tiempo, vale enfatizar que formaciones en ejercicios serían fundamentales para el desarrollo de una gestión democrática, teniendo en cuenta la participación familiar y la mirada atenta para las singularidades de los niños que hacen parte de la Enseñanza Infantil, especialmente los con desarrollo atípico.

Como limitación, se destaca el hecho de la investigación haber sido realizada por medio de relato verbal de solo un respondiente, en el caso padre/madre o responsable, sobre el involucramiento familia-escuela. Tal tipo de investigación puede incidir en “respuestas socialmente aceptas”, por parte del respondiente, además de no obtener la versión de la escuela sobre este involucramiento. Sin embargo, tal sesgo fue minimizado por medio de análisis estadísticas empleadas y por el alto número de participantes. Así, investigaciones que

busquen las opiniones de la comunidad escolar como un todo pueden presentar mayor fiabilidad a los datos.

AGRADECIMIENTOS: Al apoyo financiero ofrecido por la CAPES.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Questionário Critério Brasil**, 2015.

BEE, H; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 396.

BOUCHARD, J. M. 'Partenariado: a família, a escola e os serviços para as pessoas com dificuldades'. In: RODRIGUES-LOPES, A. (org.), **Problemática da Família: contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 82-104.

BORGES, L. **Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da Educação Especial**. 2015. 203f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 36p. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CARLOS, D. L. **Relação família e escola na inclusão pré-escolar na perspectiva de professores**. 2013. 70f. Relatório de pesquisa não publicado.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, 2013.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais (mãe, pai ou responsável). In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Orgs.). **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá Editora – 1ª reimpressão, 2009. p. 199-2002.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, n. 65, p. 581-586, 1997.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças: SSRS manual de aplicação, Apuração e Interpretação** [DEL PRETTE, Z. A. P.; FREITAS, L. C.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. autores da adaptação e padronização brasileira]. São Paulo: Pearson, 2016.

MARIA-MENGEL, M.; LINHARES, M. Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. esp., p. 837-842, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, 2016.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores** (LOPES, M. F. trad. p. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SIGOLO, S. R. R. L. Envolvimento familiar e educação inclusiva uma mútua contribuição? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escola em suas múltiplas dimensões**. Marília: ABPEE, 2012, p. 327-359.

Cómo referenciar este artículo

MARINS, Danielli.; CIA, Fabiana. O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 883-899, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12213

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018