

# Validación de un Instrumento de Medición de Factores Contextuales Relacionados con el Compromiso Escolar

## Validation of an Instrument that Measures Contextual Factors Related to School Engagement

Juan-José Navarro<sup>1</sup>, Ximena de-Toro<sup>2</sup>, Laura Lara<sup>3</sup> y Mahia Saracostti<sup>4</sup>

### Resumen

Los factores contextuales pueden tener una incidencia significativa en la configuración de la trayectoria educativa, así como en la construcción del compromiso escolar. El objetivo del presente estudio consistió en validar un instrumento de medición de factores contextuales que pueden incidir en el compromiso escolar que niños, niñas y adolescentes tienen con sus estudios. La escala fue aplicada a 403 estudiantes de enseñanza básica/primaria y media/secundaria. El proceso de validación contempló análisis de homogeneidad y análisis factoriales exploratorios realizados con la mitad de la muestra. Se extrajeron 18 ítems, agrupados en tres factores contextuales (familias, profesorado y pares). Esta estructura fue confirmada con la segunda mitad de la muestra mediante análisis factorial confirmatorio. El modelo de tres factores correlacionados presentó buenos niveles de ajuste a los datos y una adecuada confiabilidad. Se discute la incidencia de estos factores contextuales sobre el compromiso escolar y sobre factores de riesgo de desescolarización.

**Palabras clave:** factores contextuales, compromiso escolar, apoyo docente, apoyo de pares, apoyo familiar

### Abstract

Contextual factors can have a significant impact on the configuration of the educational trajectory, as well as on the construction of school engagement. The objective of this study was to validate an instrument for measuring contextual factors that can influence the school engagement that children and adolescents have with their studies. The scale was applied to 403 students of basic/primary and middle/secondary education. The validation process included homogeneity analysis and exploratory factor analysis, carried out with half of the sample. Eighteen items were extracted, grouped into three contextual factors (families, teachers and peers). This structure was confirmed with the second half of the sample by confirmatory factor analysis. The model of three correlated factors presented good levels of fit to the data and adequate reliability. The incidence of these contextual factors on school engagement and on risk factors for dropping out of school is discussed.

**Keywords:** contextual factors, school engagement, teacher support, peer support, family support

<sup>1</sup> Doctor en Psicología. Docente e Investigador. Universidad de Zaragoza y Universidad de Sevilla. Calle Camilo José Cela, s/n. C.P. 41018, Sevilla, España. Tel.: +34 686025474. Correo: jjnh@unizar.es / jjnavarro@us.es

<sup>2</sup> Master en Childhood Studies. Docente e Investigadora. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Trabajo Social, Calle Vicuña Mackenna 4860, Macul, C.P. 7820244, Santiago, Chile. Tel.: +56 223544663. Correo: xldetoro@uc.cl

<sup>3</sup> Laura Lara. Doctora en Psicología. Profesora Titular. Universidad Autónoma de Chile, 5 poniente 1670, Talca, Chile. Tel.: +56 712735770. Correo: llarav@uautonoma.cl

<sup>4</sup> Doctora en Social Welfare. Directora de la Cátedra UNESCO Niñez, Juventud, Educación y Sociedad. Profesora Titular de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso. Universidad de Valparaíso, Blanco 951, Valparaíso, Chile. Tel.: +56 998293161. Correo: mahia.saracostti@uv.cl

## Introducción

El estudio de la incidencia de factores contextuales relacionados con la familia, la escuela o los pares, en diversos ámbitos del desarrollo, especialmente durante la infancia y la adolescencia, es clave para entender los mecanismos que conducen a procesos de desescolarización, así como aquellos que ayudan a configurar trayectorias educativas de éxito. La investigación sobre su incidencia se ha venido produciendo en estas últimas décadas desde diversas áreas de conocimiento, como la sociología de la educación, el trabajo social, o la psicología, y con enfoques teóricos y metodológicos también distintos. A pesar de esta diversidad de enfoques, las revisiones y meta-análisis realizados coinciden en señalar el impacto que dichos factores contextuales tendrían en el desarrollo y evolución de diversos aspectos vinculados con el rendimiento académico o el desarrollo sociopersonal (Farrington & Ttofi, 2009; Franklin, Kim, & Tripodi, 2009; Pérez-Salas, Sirlopú, Cobo, & Awad, 2018; Sheridan et al., 2017; Smith, Reinke, Herman, & Huang, 2019; Smith, Sheridan, Kim, Park, & Beretvas, 2020; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011).

Uno de estos aspectos es sin duda el compromiso escolar. Este metaconstructo hace referencia básicamente al grado de implicación y participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje, en el trabajo que conduce a una comprensión profunda de los contenidos y procedimientos, así como en el desarrollo de un compromiso activo para aprender de forma significativa y autorregulada (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Mitchell & Carbone, 2011; Saracosti et al., 2019a). El compromiso escolar es una variable clave para prevenir temprana y oportunamente la desescolarización y promover la retención escolar en el sistema educativo. Se asume que la decisión de abandonar la escuela constituye habitualmente el último paso de un largo proceso de exclusión socioeducativa. En relación al compromiso escolar, algunos factores contextuales ejercerían sobre éste una influencia significativa (Appleton et al., 2006; Furlong & Christenson, 2008; Reschly &

Christenson, 2019). En este sentido, diversos estudios focalizan sobre las variables familia, profesorado y pares, como aquellas que representan principalmente los contextos relacionales y de apoyo asociados con este factor (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, & Zulaika, 2016), si bien se han observado diferencias sustanciales en el peso que estas variables pueden tener sobre el compromiso escolar en distintos contextos socioculturales (Ansong, Okumu, Bowen, Walker, & Eisensmith, 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, & Zuazagoitia, 2016). De este modo, la conceptualización del compromiso escolar no sitúa el foco exclusivamente en las características y habilidades del estudiante, centrandolo en éste toda la responsabilidad sobre su proceso educativo; en cambio, el foco se amplifica hasta abarcar también aquellos elementos contextuales familiares y escolares que contribuyen decisivamente a su propia configuración o se relacionan estrechamente con éste (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005). En este sentido, el contexto pasaría a ser una condición clave en el proceso de construcción del compromiso con los estudios. Esta concepción del compromiso escolar como proceso, más próxima a un estado de funcionamiento que a un rasgo inmodificable del estudiante, es extremadamente relevante, abriendo la posibilidad de realizar intervenciones (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Reschly & Christenson, 2019) y, por tanto, mostrándose susceptible de responder a los cambios que puedan introducirse por parte de los establecimientos escolares a partir de ciertas prácticas educativas (Fredricks, Filsecker, & Lawson, 2016). De este modo, al centrarse en aquellas variables sobre las cuáles pueden ejercer algún efecto, los establecimientos escolares pueden ofrecer una alternativa más optimista para alcanzar resultados positivos (Appleton et al., 2006). Por otra parte, esta relación de influencia entre factores contextuales y compromiso escolar tendría un carácter bidireccional (Fredricks et al., 2016), por cuanto las prácticas y conductas de profesores(as), familiares e iguales se verían también influidas por los diferentes niveles de compromiso escolar de los estudiantes.

Este carácter constructivo y bidireccional de las relaciones entre compromiso escolar y factores

contextuales de apoyo, admite, como apuntábamos anteriormente, la posibilidad de influencia y cambio desde los propios sistemas educativos, bien a través de programas de intervención sistemática y estructurada, bien mediante la acción ejercida cotidianamente por parte de los agentes sociales y educativos. En este sentido, sería de gran importancia para investigadores, instituciones de educación superior, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales que desarrollan su labor en educación, poder contar con una medida válida y fiable sobre la influencia directa y/o indirecta que factores contextuales como el apoyo familiar, el profesorado o los pares, pueden ejercer sobre el compromiso escolar y la promoción de trayectorias educativas de éxito, así como sobre otras variables críticas en la explicación de la desescolarización.

### **El apoyo familiar como factor contextual en el compromiso escolar**

La percepción que los estudiantes tienen sobre el apoyo y la implicación de sus familias en el proceso de aprendizaje, podría ser un elemento clave en la explicación de su actitud y su rendimiento en la escuela. Se espera que las familias brinden apoyo a sus hijos(as), les ayuden con las tareas, especialmente cuando hay problemas, conversen sobre lo que acontece en la escuela y les animen y motiven a trabajar cada vez mejor (Reschly & Christenson, 2019; Saracosti et al., 2019b). La relevancia del apoyo que puede ofrecer el contexto familiar se ha visto reforzada en las últimas décadas a partir de múltiples estudios que evidencian la importancia del apoyo directo, sumado a la participación activa de las familias en actividades escolares y extraescolares (Gubbins & Otero, 2019; Lara & Saracosti, 2019; Precht, Valenzuela, Muñoz, & Sepúlveda, 2016; Saracosti et al., 2019a; Smith et al., 2020). Lo anterior vendría a reforzar un mayor conocimiento y vinculación de la familia en relación con los objetivos y metas educativas, pudiendo traducirse posteriormente en apoyos más eficaces, así como en una mayor colaboración en iniciativas promovidas desde la escuela para favorecer estos apoyos (Flecha, García, Gomez, & Latorre, 2009). Esta participación de la familia en la escuela se ha diversificado en sintonía con la diversidad de las

propias estructuras familiares. También se han ampliado las acciones en las que las familias participan y se visibilizan en el contexto escolar, así como en ocasiones las exigencias de apoyo en actividades que se desarrollan dentro del hogar para apoyar las tareas escolares (Jeynes, 2010). Estas actividades requieren la creación de espacios y de tiempo de apoyo al estudio, así como actitudes positivas hacia el profesorado y la escuela, entre otras. Estas conexiones entre microsistemas de apoyo, se situaría en un nivel mesosistémico (Smith et al., 2020), permitiendo una conceptualización más amplia de los roles, de sus relaciones y del impacto en el desarrollo integral de los(as) niños(as) (Christenson & Reschly, 2010; Christenson & Sheridan, 2001). Desde este enfoque, las familias y las escuelas son protagonistas en la construcción de sus roles y formas de colaboración, pudiendo generar nuevas y variadas acciones para relacionarse, considerando el contexto específico de cada comunidad educativa.

Esta vinculación familia-escuela asume la disposición de la familia a implicarse activamente en los aprendizajes de sus hijos/as, incluyendo las prácticas de apoyo conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Christenson y Sheridan (2001) consideran que esta vinculación implica cooperación, coordinación y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje académico, social, emocional y conductual. Desde esta aproximación, la escuela y la familia se transforman en aliados cuyo objetivo es el óptimo desarrollo socioemocional y académico de los niños/as. Los efectos positivos de esta vinculación beneficiarían a todos los actores involucrados, fomentando un clima escolar positivo (Cowan, Bobby, St Roseman, & Echandia, 2012; Wyrick & Rudasill, 2009) y favoreciendo la aparición de conductas específicas de apoyo. Los beneficios de dicha vinculación se observarían aún con mayor intensidad en familias y escuelas vulnerables (Brotman et al., 2011; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). El impacto más significativo se visualizaría en la mayor coherencia de las acciones, así como en el mutuo apoyo entre familia y escuela, creando además un factor de protección para los(as) niños(as) y sus familias.

### Las relaciones profesorado-estudiante y el apoyo entre pares como factores de contexto intraescolar en relación al compromiso

La percepción que los estudiantes tengan del apoyo del profesorado durante el proceso de aprendizaje, así como, de forma especial, en momentos o situaciones de especial necesidad académica o socioafectiva, puede ser un factor clave en la explicación del compromiso con sus estudios (Gálvez-Nieto, Vera-Bachman, Trizano, & García, 2015; Fernández-Zabala et al., 2016). En este sentido, los estudiantes pueden sentir que sus profesores(as) se interesan personalmente por ellos(as), que les motivan y alientan para aprender, que les ayudan si hay problemas, que les tratan con respeto, o que se valora su opinión y participación (Saracostti et al., 2019a). Los estudiantes que perciben este apoyo mantienen generalmente buenas relaciones con sus profesores y sienten que los docentes muestran interés y se preocupan por ellos(as) no solo como estudiantes, sino también en tanto personas. Por otra parte, la percepción que los estudiantes tienen sobre el apoyo que reciben de sus pares es también una variable relevante en relación al compromiso escolar (Wentzel & Ramani, 2016). Esta percepción se construye sobre la base de las relaciones interpersonales que se dan entre compañeros, así como sobre la confianza, la preocupación por el otro o el apoyo mutuo, siendo un aspecto relevante para la integración escolar y para enfrentar los desafíos escolares y académicos (Saracostti et al., 2019a). En este sentido, los estudiantes que perciben el apoyo de los pares sienten que sus compañeros(as) les apoyan y se preocupan por ellos(as), que pueden confiar, y que en caso de necesitar ayuda la obtendrán.

Al respecto, diversos estudios internacionales sugieren que las características y condiciones de la escuela pueden contribuir decisivamente a fomentar prácticas de apoyo, tanto por parte del profesorado como entre pares, al tiempo que a reducir el absentismo y la desescolarización (Aubert, García, & Racionero, 2009; García-Crespo, Galián, Fernández-Alonso, & Muñoz, 2019). El impacto de los factores contextuales intraescolares fue diagnosticado ya en los años setenta y, como señala Cousins (2000), estos efectos se harían sentir no solamente en los resultados académicos sino también en el

bienestar del alumnado y su autoestima. Según Lam et al. (2012), el compromiso escolar es mayor cuando los(as) estudiantes perciben que sus profesores(as) proponen tareas desafiantes y que estimulan su curiosidad, apoyan su autonomía, reconocen sus esfuerzos y progresos, articulan los programas académicos con situaciones reales y significativas de la vida, y hay una retroalimentación como parte del proceso de evaluación. En la misma línea, el estudio de Kiefer, Alley y Ellerbrock (2015) muestra que el apoyo de profesores y pares tiene un efecto positivo sobre la motivación académica de adolescentes, el compromiso escolar y el sentimiento de pertenencia. Además, se muestran relaciones significativas entre los aspectos ligados al apoyo del profesorado (autonomía, estructura y participación), el apoyo entre pares (académico y emocional) y el ajuste (motivación, compromiso y pertenencia).

### La medición de los factores contextuales

La mayor parte de la investigación sobre la incidencia de los factores contextuales en el compromiso escolar, se ha desarrollado a través del uso de escalas y cuestionarios, con mayor o menor grado de especificidad (Wang & Eccles, 2012). Entre los instrumentos desarrollados para medir el compromiso escolar que incluyen dimensiones relativas a factores contextuales, uno de los más utilizados en contextos anglosajones es el *Student Engagement Instrument* (SEI, Appleton et al., 2006; Lovelace, Reschly, Appleton, & Lutz, 2014). Se trata de una escala ideada para medir esencialmente los subtipos cognitivo y afectivo del compromiso escolar. En el plano conceptual, el SEI contempla las interrelaciones entre el compromiso escolar y el contexto (Appleton et al., 2006; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). La escala se compuso inicialmente de seis factores, tres de los cuales hacían referencia al compromiso afectivo y dos al cognitivo (el otro factor refiere a la motivación extrínseca). Los tres factores de compromiso afectivo aluden a su vez a: (1) las relaciones profesorado-estudiante o apoyo percibido de los docentes (p. ej.: *En mi colegio, los(as) profesores(as) se preocupan por los estudiantes*); (2) el apoyo familiar al proceso de aprendizaje (p. ej.: *Cuando tengo problemas en la escuela, mi familia/apoderados está(n)*

*disponible(s) para ayudarme*); y (3) el apoyo entre pares (p. ej.: *Otros estudiantes en el colegio se preocupan por mí*). Un estudio desarrollado por Lovelace et al. (2014) con una amplia muestra ( $N=35.900$ ) de estudiantes de 6° a 8° grado, analizó la validez concurrente de la escala SEI mediante el análisis de las diferencias obtenidas por subgrupos de estudiantes que presentaban distintos niveles de compromiso conductual, riesgo de presentar discapacidad, y rendimiento académico. Se esperaba que los estudiantes que se situaban en niveles altos o bajos en cada una de estas variables, obtuvieran a su vez diferentes valores de compromiso afectivo en el SEI. Los análisis confirmaron esta hipótesis. Los estudiantes con bajo nivel de compromiso conductual (presencia de absentismo escolar y conducta disruptiva) presentaron significativamente menores puntuaciones que sus compañeros(as) en percepción del apoyo familiar, relación profesorado-estudiante y percepción del apoyo entre pares. De igual forma ocurrió para el grupo de estudiantes con alto riesgo de presentar discapacidad y con el grupo que tenía un bajo nivel de rendimiento. Por otra parte, en este mismo estudio se analizó también la validez predictiva de las puntuaciones en el SEI en relación a la graduación del alumnado en el tiempo establecido y la deserción escolar durante la enseñanza media. Para ello se seleccionó una cohorte de estudiantes de 9° grado ( $N=11.588$ ). Los resultados mostraron índices de validez predictiva significativa a largo plazo sobre la graduación y la deserción escolar para cuatro de los cinco factores analizados, entre ellos los relacionados con el apoyo familiar, la relación profesorado-estudiante y el apoyo entre pares.

El apoyo del profesorado se ha evaluado en ocasiones con cuestionarios ómnibus que miden distintos constructos. Un ejemplo de esto es la subescala de apoyo docente del cuestionario de comportamiento de la salud en los niños en edad escolar (Moreno, Ramos, Rivera, Jiménez-Iglesias, & García, 2012). Esta subescala se compone de 8 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno y ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas. Estos cuestionarios ómnibus han sido utilizados en estudios en los que también se ha tratado de evaluar el grado de asociación entre estos factores contextuales y

distintos componentes del compromiso escolar. Por ejemplo, Fernández-Zabala et al. (2016) llevaron a cabo un estudio con 1543 estudiantes de secundaria en el que querían observar posibles diferencias en el grado de asociación entre factores contextuales y compromiso escolar en función de la edad y el género. Los resultados mostraron relaciones significativas entre las puntuaciones de compromiso escolar y los valores obtenidos en apoyo familiar, apoyo entre pares, y apoyo docente. En todos los casos (los diferentes subtipos del compromiso escolar analizados: afectivo, cognitivo y conductual), el apoyo del profesorado fue el factor con mayor poder explicativo, seguido del apoyo familiar, y, en menor medida, del apoyo entre pares.

La medición de los factores contextuales ha tenido lugar también en el marco de estudios en los que se pretendía analizar el efecto, directo o indirecto, de estos factores en el compromiso escolar, así como en factores de riesgo de desescolarización, como la asistencia a clases o el rendimiento académico. Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracosti y De-Toro (2018), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de contrastar un modelo teórico utilizando una estrategia basada en modelos de ecuaciones estructurales. En el estudio se analizaban las relaciones entre diferentes factores contextuales (familia, profesorado y pares), distintos subtipos de compromiso escolar (cognitivo, conductual y afectivo), y factores de riesgo de desescolarización, en una muestra amplia de estudiantes chilenos. Una de las hipótesis del estudio, relacionada con la presente investigación, aventuraba que los factores contextuales ejercerían un efecto directo sobre el compromiso escolar y un efecto indirecto, mediado por el compromiso, sobre las variables asistencia a clase y rendimiento académico. Los resultados mostraron en general un buen ajuste del modelo a los datos empíricos. En relación a la hipótesis mencionada, los distintos factores contextuales mostraron efectos directos y significativos sobre algunos de los subtipos de compromiso escolar, que a su vez ejercieron un efecto directo y significativo sobre las variables asistencia y rendimiento. De este modo, se evidenciaba la mediación ejercida por el compromiso escolar y la influencia indirecta de los factores contextuales sobre los factores de riesgo de desescolarización analizados.

El objetivo del presente artículo es brindar información sobre el proceso de construcción y validación de un instrumento dirigido a escolares de séptimo básico a primero medio de establecimientos educacionales chilenos para medir factores contextuales que inciden en el compromiso escolar. En este sentido, se espera que la escala de evaluación desarrollada presente índices psicométricos adecuados, así como evidencias favorables a su validez estructural y niveles adecuados de confiabilidad. Debemos señalar que no conocemos escalas de evaluación desarrolladas y validadas en el contexto de habla hispana para medir específicamente, y de forma independiente, factores contextuales de apoyo familiar, apoyo del profesorado, y apoyo entre pares, que incidan en el compromiso escolar. La escala de factores contextuales ha sido desarrollada inicialmente para el periodo de transición entre enseñanza básica y media, por considerarse precisamente éste un momento crítico en el contexto educacional chileno en relación a la desafección y la deserción escolar. Así mismo, su desarrollo ha estado motivado especialmente por situaciones y contextos de alta vulnerabilidad social, en los que se acentúa el riesgo de desescolarización.

### Método

La investigación marco del presente estudio contemplaba el diseño y validación de una serie de instrumentos para medir el compromiso escolar y los factores contextuales que podrían incidir directa o indirectamente en el riesgo de desescolarización, así como en la promoción de trayectorias educativas de éxito (Saracosti et al., 2019b). Este estudio marco se llevó a cabo en distintas comunas pertenecientes a dos regiones de Chile, con estudiantes de séptimo y octavo básico, y primer curso de enseñanza media. Las escuelas participantes cumplían una serie de criterios: (a) contar con enseñanza básica y media; (b) estar calificados con niveles altos o extremos de acuerdo al índice de vulnerabilidad estudiantil, según la medición realizada y publicada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015); y (c) contar en el último año con casos de repetición, expulsión y sobre-edad en al menos dos de los tres cursos en estudio. El estudio

también incorporaba como muestra de estudio a los padres y/o apoderados de los estudiantes, así como a sus profesores jefes. El presente estudio focaliza en los hallazgos obtenidos a raíz de la aplicación de una escala de factores contextuales a los estudiantes.

### Diseño del instrumento de factores contextuales

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica relativa a la incidencia de factores predictores de carácter contextual implicados o relacionados con el concepto de compromiso escolar. Fruto de esta revisión, y de las primeras aplicaciones de versiones experimentales, se conformó inicialmente una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos con 25 ítems, en la que 1=nunca o casi nunca, 2=algunas veces, 3=a menudo, 4=muchas veces y 5=siempre o casi siempre.

### Participantes

En el estudio participaron 403 estudiantes (51.9% niñas) de enseñanza básica (34.1% de séptimo y 39.6% de octavo), equivalente al nivel 1 de la ISCED, Instituto de Estadística de la UNESCO (2012); y media (26.3% de primero), equivalente al nivel 2 de la ISCED, de doce establecimientos educacionales de Chile (de regiones Libertador Bernardo O'higgins y la Araucanía). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, caracterizado por la selección y el uso deliberado de muestras que son representativas de los grupos a los que se pretende estudiar o sobre los que se pretende intervenir (Kerlingery & Lee, 2002). Este es el caso de los estudiantes que han sido considerados para el presente estudio, todos ellos pertenecientes a los cursos de séptimo y octavo de educación básica y a primero de enseñanza media, y provenientes de familias de nivel sociocultural y económico catalogado como bajo o muy bajo, con altos índices de vulnerabilidad social de acuerdo al índice de vulnerabilidad estudiantil (IVE) publicado por el Ministerio de Educación anualmente (MINEDUC, 2015).

## Procedimiento

Se contactó inicialmente con los responsables de las escuelas seleccionadas y de los distintos departamentos de educación municipal, con objeto de obtener los permisos oportunos. Se enviaron posteriormente cartas a los familiares para solicitar su consentimiento informado. Así mismo, los estudiantes firmaron también un asentimiento de participación. La escala de factores contextuales (EFC) fue aplicada de forma colectiva en las propias escuelas de los estudiantes. La aplicación tuvo lugar en horario lectivo por parte de evaluadores entrenados. El tiempo promedio empleado por los estudiantes fue de 20 minutos. Los evaluadores leían en primer lugar las instrucciones en voz alta, entregaban los cuadernillos y clarificaban posibles dudas. El estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de la Frontera (Chile) y de CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile).

## Análisis de datos

Los análisis descriptivos, así como la imputación múltiple para la gestión de los datos perdidos, se realizaron utilizando el programa SPSS-PC 22. Con relación a las restricciones impuestas, ninguna variable tenía más de un 5% de casos perdidos, por lo que fueron incluidas todas las variables en el modelo de imputación. Posteriormente, se efectuaron análisis de confiabilidad y homogeneidad, eliminando aquellos ítems que obtuvieran niveles iguales o inferiores al criterio establecido del Índice de Homogeneidad (coeficiente ítem-total  $\leq 0.3$ ). Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el programa FACTOR v.10.10.03 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006), sobre la matriz de correlaciones policóricas, utilizando el método de estimación de parámetros de Cuadrados Mínimos No Ponderados (ULS), con rotación oblicua basada en el método Robust Promin (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019), y el Análisis Paralelo para determinar el número de factores a retener. Se evaluaron los indicadores que permitían conocer la viabilidad de estos análisis (evaluación de indicadores favorables: KMO y Prueba de esfericidad de Barlett,  $p < .001$ ); se efectuaron posteriormente análisis de ítems a raíz de los resultados de los AFE, considerando la

eliminación de la escala de aquellos ítems que presentaran saturaciones  $\leq .30$  (Pituch & Stevens, 2016) y/o con saturaciones en más de un factor y diferencia  $< .20$ . De forma general, los análisis realizados utilizaron métodos que han demostrado ser los más eficientes para variables de escala ordinal (Izquierdo, Olea, & Abad, 2014). Se evaluó posteriormente la confiabilidad de los factores (Alpha de Cronbach e Índice Omega para variables categóricas); y por último, se efectuaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) con base en los resultados obtenidos en los AFE, utilizando el método de estimación de cuadrados mínimos parciales robusto (ULSMV) en sintonía con lo propuesto por Li (2016). En este sentido, se considera que un modelo derivado de AFC presenta un ajuste aceptable si muestra un valor de Chi-cuadrado  $> .05$ . Tomando en consideración que este valor puede estar influido sensiblemente por el tamaño muestral (Ong & van Dulmen, 2007), se han utilizado otros indicadores de la bondad de ajuste, como la raíz cuadrada media del error de aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA), para el que valores que se sitúen entre .05 y .08 indicarían un ajuste aceptable (Abad, Olea, Ponsoda, & García, 2011), el índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis index*, TLI), que debería mostrar valores por encima de .90 (Bentler & Bonett, 1980), y el índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI), especialmente recomendable para muestras pequeñas, que requiere valores próximos a .95 (Hu & Bentler, 1999). Para los AFC se utilizó el programa Mplus v.7.3. Por último, la estimación de la consistencia interna del instrumento se realizó mediante el coeficiente Alfa ordinal sobre la matriz de correlaciones policóricas generada en el programa FACTOR.

## Resultados

Se partió inicialmente de una escala compuesta por 25 ítems. A raíz de una revisión conceptual en función de los objetivos específicos de desarrollo del instrumento, se eliminaron dos ítems por motivos teóricos: el ítem 10 (*La mayoría de los profesores piensan que soy capaz de continuar mis estudios después de 4º medio*) y el ítem 11 (*Siento que la mayoría de mis profesores creen que soy capaz de sacar buenas*

Tabla 1. Confiabilidad y homogeneidad de las dimensiones *familia, profesorado y pares*

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Apoyo familiar				
1	8.46	3.18	.50	.69
2	7.64	3.93	.57	.59
3	7.72	3.63	.55	.60
Apoyo del profesorado				
4	25.42	36.90	.67	.85
5	26.06	35.99	.59	.86
6	26.02	34.61	.71	.85
7	25.93	35.09	.72	.84
8	25.87	35.68	.61	.86
9	26.24	34.08	.72	.84
22	25.64	38.04	.49	.87
23	25.82	37.05	.51	.87
Apoyo entre pares				
12	40.14	48.95	.69	.74
13	40.06	49.83	.64	.75
14	39.70	50.44	.59	.75
<u>15</u>	38.93	58.28	<u>.22</u>	.79
16	39.48	52.41	.56	.76
17	40.41	48.69	.72	.74
<u>18</u>	39.17	59.97	<u>.11</u>	.80
<u>19</u>	38.96	58.95	<u>.16</u>	.80
20	39.76	52.17	.49	.77
21	39.99	51.21	.54	.76
<u>24</u>	39.63	59.26	<u>.12</u>	.80
<u>25</u>	40.35	57.11	<u>.26</u>	.79

Nota. Hemos subrayado los ítems que fueron eliminados tras el análisis.

notas), que apuntaban hacia la percepción de los estudiantes sobre las expectativas de sus profesores(as), y no eran estrictamente contextuales. Con los 23 ítems restantes, se procedió a dividir la muestra total ( $N=403$ ) en dos mitades, seleccionando aleatoriamente a los sujetos que las conformarían. Así, con la primera mitad se llevaron a cabo análisis de homogeneidad y confiabilidad, así como los AFE, mientras que con la segunda mitad se realizaron los AFC y los análisis de confiabilidad mediante el Alfa ordinal con aquellos ítems retenidos.

En primer lugar, los análisis de confiabilidad y homogeneidad realizados con la primera mitad de la muestra (Tabla 1), no sugirieron la eliminación de ningún ítem en las subescalas *familia* y *profesorado*. En la subescala *pares* se identificaron 5 ítems con una correlación ítem-total inferior al punto de corte establecido (.30), concretamente los ítems 15 (*Me siento solo en este*

*colegio*), 18 (*Mis compañeros me hacen burla y se ríen de mí*), 19 (*Nadie quiere trabajar conmigo en clases*), 24 (*En la sala de clases existen conflictos (peleas, insultos, amenazas, intimidaciones, conductas disruptivas, burlas, etc.)*) y 25 (*En la sala de clases hay mucha motivación y ganas de aprender*). Se procedió a la eliminación de estos ítems.

### Análisis Factoriales Exploratorios

Tras la eliminación de los 5 ítems que presentaron una baja correlación ítem-total en la dimensión esperada, se procedió a continuación a realizar los AFE utilizando para ello el programa FACTOR v.10.10.03. Con la primera mitad de la muestra ( $N=202$ ), se realizó un AFE sobre la matriz de correlaciones policóricas con el método de estimación de parámetros de Cuadrados Mínimos No Ponderados (ULS). Se definió el Análisis Paralelo para determinar el número de



factores a retener y se utilizó el método de rotación Robust Promin (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). El análisis mostró indicadores favorables en cuanto a la adecuación muestral (KMO=0.88), así como a la presencia de valores correlacionales necesarios para la realización de análisis factoriales (Prueba de esfericidad de Barlett, con  $p < .01$ ). La proporción acumulada de varianza explicada fue del 63%. El análisis paralelo sugirió la retención de 2 factores, con un índice de bondad de ajuste GFI=0.99.

Como se observa en la Tabla 2, todos los ítems presentaron cargas superiores a .30 en el factor esperado, sin presentar saturaciones en otros factores. De este modo, el factor uno (F1) agrupó aquellos ítems relativos al apoyo familiar, quedando configurado por 3 ítems (1, 2 y 3), el factor dos (F2) agrupó todos los ítems que hacen referencia al apoyo del profesorado y quedó configurado por 8 ítems (4, 5, 6, 7, 8, 9, 22 y 23), y el factor tres (F3) agrupó los ítems referidos al apoyo entre pares y quedó configurado por 7 ítems (12, 13, 14, 16, 17, 20 y 21). Nótese que se ha mantenido la numeración original (con base en los 25 ítems iniciales).

Tabla 2. Saturaciones factoriales estandarizadas de la escala de factores contextuales (EFC)

Variables (Ítems)	F1	F2	F3
1	<b>0.800</b>	-0.130	-0.006
2	<b>0.840</b>	-0.019	-0.016
3	<b>0.697</b>	0.080	0.063
4	-0.031	<b>0.839</b>	-0.076
5	-0.145	<b>0.827</b>	-0.084
6	0.104	<b>0.760</b>	-0.013
7	0.059	<b>0.814</b>	-0.050
8	0.201	<b>0.568</b>	-0.050
9	0.089	<b>0.724</b>	0.048
12	0.156	-0.105	<b>0.782</b>
13	-0.106	-0.090	<b>0.908</b>
14	0.114	-0.104	<b>0.770</b>
16	-0.119	0.106	<b>0.668</b>
17	0.065	0.056	<b>0.757</b>
20	0.013	0.066	<b>0.596</b>
21	-0.090	0.134	<b>0.646</b>
22	-0.190	<b>0.609</b>	0.134
23	-0.056	<b>0.540</b>	0.166

**Análisis Factoriales Confirmatorios**

Finalmente, se realiza un AFC con la segunda mitad de la muestra, utilizando el programa Mplus v.7.11, sobre la matriz de correlaciones policóricas, con el método de estimación de Cuadrados Mínimos No Ponderados Robusto

(ULSMV). El modelo de tres factores (Familia, Profesores y Pares) correlacionados presenta buenos niveles de ajuste a los datos ( $\chi^2=267.16$ ;  $df=132$ ;  $\chi^2/df=2.02$ ;  $RMSEA=.070$ ;  $CFI=.92$ ;  $TLI=.91$ ). En este sentido, la escala de factores contextuales muestra evidencias favorables a su validez estructural. La Figura 1 muestra la solución estandarizada del AFC con tres factores correlacionados, incluyendo el diagrama de rutas del modelo, las correlaciones entre factores y las saturaciones factoriales estandarizadas de los ítems en los factores de pertenencia. La correlación entre el factor Familia y el factor Profesorado es de .63; entre el factor Profesorado y el factor Pares, es de .60; y entre el factor Familia y el factor Pares, es también de .60. Por su parte, las saturaciones factoriales estandarizadas oscilaron entre .580 y .776.

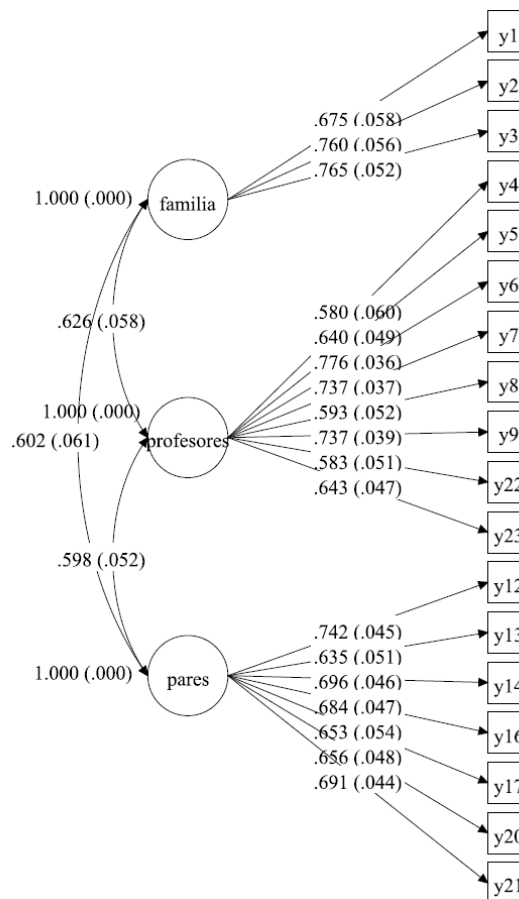


Figura 1. Solución estandarizada del análisis factorial confirmatorio con tres factores correlacionados.

Los errores estándar están entre paréntesis.

Tabla 3. Escala de factores contextuales (EFC) para estudiantes

Dimensiones	Número	Ítems finalmente considerados
Familia	1	Hablo con mi familia sobre lo que hago en la escuela.
	2	Mis padres o apoderados me animan a trabajar bien en la escuela.
	3	Cuando tengo un problema, recibo ayuda de mi familia.
Profesores	4	Mis profesores(as) quieren que aprenda mucho.
	5	Cuando tengo un problema, recibo ayuda de algún(a) profesor(a).
	6	Los profesores me alientan a realizar nuevamente una tarea si me equivoco.
	7	Los profesores se interesan por mí y me ayudan si tengo dificultades para hacer las tareas.
	8	Me llevo bien con mis profesores.
	9	Los profesores se preocupan de mí no sólo como estudiante sino también como persona.
	22	En mi escuela, los profesores y otros adultos tratan a todos los estudiantes con respeto.
	23	En este colegio, se valora la participación y la opinión de todos(as).
	Pares	12
13		Puedo confiar en mis compañeros(as).
14		Mis compañeros(as) del colegio son importantes para mí.
16		Me llevo bien con mis compañeros(as) de curso.
17		Siento que soy importante para mis compañeros(as) del colegio.
20		En mi colegio, al menos un(a) compañeros(a) me apoya con las tareas difíciles.
21		Cuando no entiendo algo, mis compañeros me explican.

### Análisis de confiabilidad

Finalmente, se analizó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa ordinal para cada una de las escalas y para la escala total, siendo .69 para el factor Familia; .83 para el factor Profesorado, y .83 para el factor Pares, mientras que la fiabilidad de la escala total es de .92. La escala final quedó configurada por 18 ítems agrupados en tres subescalas, como se muestra en la Tabla 3.

### Discusión y Conclusiones

Este estudio tenía como objetivo principal analizar la validez estructural de un instrumento de medición de factores contextuales de apoyo que pueden incidir significativamente en el compromiso escolar que mantienen estudiantes de séptimo a primero medio de establecimientos educacionales chilenos. Los resultados obtenidos nos permiten contar con un instrumento que podría ofrecer información válida y fiable acerca de la incidencia de estos factores predictores contextuales. En este sentido, los datos obtenidos avalan la existencia de tres factores correlacionados. Estos factores hacen referencia al contexto *familia*, al contexto *profesorado*, y al

contexto relativo a los *pares*. Los análisis factoriales nos permitieron identificar esta estructura, indicando, a tenor de las correlaciones entre los factores, que se trata de dimensiones o procesos distintos, y que por tanto pueden ofrecer información diferenciada relativa a la incidencia del contexto en el compromiso escolar, aunque estén estrechamente relacionados. Esta diferenciación es muy relevante, entre otros aspectos, precisamente en relación a la evaluación de procesos socioeducativos, así como a la optimización de estos procesos, permitiendo focalizar mejor los esfuerzos de profesores(as) e instituciones educativas.

Junto a las evidencias de validez basadas en la estructura interna de la escala de factores contextuales, debemos señalar que el análisis de los resultados obtenidos en el estudio citado anteriormente (Miranza-Zapata et al., 2018), evidenciaría también la validez de los factores contextuales en su relación con otras variables externas, en este caso el compromiso escolar y, de modo indirecto, los factores de riesgo de desescolarización (asistencia a clases y rendimiento académico). Con relación a la fiabilidad de la escala, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el instrumento

desarrollado presenta adecuados niveles de consistencia interna, tanto globalmente como para cada uno de los factores que lo integran. Este aspecto se torna especialmente relevante, por cuanto la escala ha sido desarrollada para su uso por parte de profesionales del ámbito socioeducativo con objeto de obtener información sensible relacionada con la incidencia de los factores contextuales analizados.

El instrumento elaborado y validado permitiría a profesores(as), investigadores(as) e instituciones socioeducativas, obtener información válida y fiable acerca de procesos que son relevantes para la intervención y la mejora educativa. Permite obtener información acerca de la incidencia de factores de contexto que inciden directa o indirectamente en procesos de compromiso escolar. Esta información puede ser tenida en cuenta para la introducción de mejoras cuando los resultados sean indicativos de desafección y bajo nivel de implicación y compromiso (Fredricks, 2014), pero también puede ser utilizada para señalar precisamente aquellos aspectos y procesos indicativos de buenas prácticas. El instrumento desarrollado podría contribuir de este modo a la obtención de evidencias sobre la incidencia de estos factores. En este sentido, su uso podría ayudar en la identificación temprana de factores de riesgo vinculados a los procesos de apoyo familiar y escolar, así como, por otra parte, a identificar aspectos positivos que pueden estar siendo especialmente relevantes en la trayectoria educativa de un estudiante determinado. Se ha destacado reiteradamente la necesidad de que los procesos de análisis e identificación de cambios y mejoras en educación estén basados en evidencias. El análisis de las valoraciones obtenidas puede ayudar a orientar la intervención educativa y socioeducativa en la escuela por parte de orientadores y profesorado, contribuyendo a precisar en qué aspectos (familiar, profesorado o pares), necesitaría apoyo el estudiante.

Es posible así mismo identificar aspectos que pueden trascender las necesidades de apoyo de un estudiante. En este sentido, es posible que las necesidades detectadas focalicen precisamente en la percepción que tiene el alumnado de un grupo-clase determinado sobre el apoyo recibido por parte del profesorado, o por parte de sus pares. De

este modo, se podrían adoptar medidas de apoyo e implementar programas que contemplen e incidan sobre estos factores de carácter contextual, también desde una perspectiva preventiva. Es posible así mismo utilizar esta medida, en conjunción con otras destinadas a medir el compromiso escolar, para evaluar la eficacia de programas educativos y socioeducativos. La evaluación conjunta y coordinada de distintos aspectos que inciden directa o indirectamente en factores de riesgo de desescolarización y desafección escolar, constituye sin duda un reto importante para los sistemas educativos, así como para las políticas públicas en el ámbito social y educativo. Esta evaluación debe contar, no solo con información sobre indicadores de carácter estructural, como los índices de pobreza y vulnerabilidad social, sino también con instrumentos que ofrezcan información lo más precisa posible sobre aspectos que, aunque relativos al contexto, sean susceptibles de intervención por parte de los profesionales del ámbito social y psicoeducativo.

En nuestra introducción, señalábamos que el compromiso escolar es un predictor estadísticamente significativo de las variables que intervienen en el éxito o fracaso de las trayectorias educativas de los estudiantes, sobre todo para aquellos que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad social, y que se constituyen en factores de riesgo de desescolarización (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009), tales como la repitencia, la expulsión, el bajo rendimiento y la baja asistencia. En este sentido, disponer de un instrumento desarrollado y validado para conocer factores contextuales que impactan el compromiso escolar podría tener especial relevancia en el desarrollo de sistemas de alerta temprana con objeto de prevenir la desescolarización y potenciar el desarrollo de trayectorias educativas exitosas (Bowles et al., 2013; Curran, Balfanz, & Herzog, 2007). Así mismo, un sistema de alerta temprana no estaría completo si solo entregara información de los estudiantes que presentan un bajo nivel de compromiso escolar y no ofreciera información de las causas vinculadas a dicho grado de compromiso, de ahí la relevancia práctica de estos factores. Siguiendo a Fredricks (2011), comprender dichos factores de contexto permitiría

a los investigadores y a los profesionales de la educación concretar de mejor forma cómo fomentar trayectorias educativas exitosas.

Por otra parte, las tres dimensiones del contexto que se sustraen del instrumento desarrollado tienen sentido en el marco del modelo ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1979), para el que las dinámicas y relaciones que se dan en y entre los sistemas más inmediatos del individuo, tales como la familia y la escuela, tienen un impacto significativo en el desarrollo. En este sentido, los resultados obtenidos pueden ser leídos a la luz de esta teoría y concuerdan con diversos estudios que señalan estas interrelaciones. Así, profesores que creen en el éxito de sus estudiantes y tienen buenas relaciones con ellos, disminuyen también la probabilidad de pérdida de compromiso de estos estudiantes y, a su vez, aquellos estudiantes que reportan vínculos positivos con profesores y pares, muestran un mayor compromiso afectivo y conductual (Eccles et al., 1993; Furrer & Skinner, 2003; Gest, Welsh, & Domitrovich, 2005; Wentzel & Ramani, 2016). En este sentido, el entusiasmo y las sensaciones de *comodidad* en el colegio, parecen estar influenciados significativamente por los vínculos de los estudiantes con terceros significativos dentro del establecimiento.

En definitiva, más allá de la incidencia de variables estructurales, poco modificables a corto y medio plazo, algunos factores contextuales asociados al éxito escolar, podrían estar relacionados con la implementación de prácticas educativas y medidas de apoyo que se traduzcan en una transformación real a nivel escolar (Valls, Soler, & Flecha, 2008). En este sentido, la escuela podría promover cambios efectivos y logros en relación al rendimiento académico, también en grupos sociales en situación de vulnerabilidad (Flecha et al., 2009; García-Crespo et al., 2019). Estas experiencias de éxito y de progreso, incluso en contextos de privación social, podrían facilitar la identificación de pautas y prácticas educativas y socioeducativas de apoyo que promueven la participación, la implicación y el compromiso escolar, y reducen stress y comportamientos disruptivos (Covell, McNeil, & Howe, 2009). Recoger y analizar estas experiencias colaborativas implica situar el foco de atención en procesos de éxito, que además

podrían pasar a formar parte de procesos de formación del profesorado. Estas experiencias pueden incluir apoyos por parte del profesorado, actuaciones que se relacionan con la implementación de prácticas de educación inclusiva, la facilitación de relaciones positivas entre estudiantes, la prevención y resolución proactiva de conflictos interpersonales (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008), o la incorporación activa al aula de familiares y miembros de la comunidad (Flecha et al., 2009).

### **Limitaciones del presente estudio y nuevas vías de análisis**

Entre las limitaciones del estudio debemos señalar la intencionalidad con relación a la muestra seleccionada. En este sentido, los datos obtenidos tienen el sesgo de provenir solo de contextos de alta vulnerabilidad social, por lo que haría necesaria su aplicación en futuros estudios en contextos más diversificados para analizar si se observan cambios en la estructura obtenida aquí. En este sentido, si bien el desarrollo de la escala ha estado vinculado especialmente a contextos de desventaja sociocultural, y es ahí donde se espera que pueda aportar información sensible sobre la incidencia de los factores contextuales estudiados, su aplicación en distintos contextos y situaciones podría ser de ayuda tanto en el proceso de validación, como en la identificación de factores contextuales próximos al individuo que podrían incidir transversalmente en sus trayectorias educativas, es decir, con cierta independencia de las situaciones de vulnerabilidad social. Por otra parte, con objeto de enriquecer los resultados y avanzar en la identificación de pautas para la intervención y mejora de los procesos educativos, en futuras investigaciones deberían ser tomados en consideración de forma conjunta otros factores contextuales, algunos de los cuales hemos apuntado anteriormente, tales como las prácticas educativas, la relación familia-escuela, y factores externos a la comunidad escolar, tales como los servicios de apoyo a la escuela. Así mismo, futuros análisis de invarianza factorial deberían abordar potenciales diferencias en las respuestas de los estudiantes en función del género.

Finalmente, queremos reseñar que recientemente, la escala de factores contextuales desarrollada ha sido incorporada a una plataforma

tecnológica para la medición online del compromiso escolar y los factores de contexto. Se trata de una plataforma web a través de la cual se podrá realizar la aplicación computarizada de estas escalas (Saracosti et al., 2019b). Entre los objetivos inmediatos de los investigadores se encuentra la adaptación y validación del contenido de la escala a edades inferiores y superiores, con objeto de abarcar un rango de grados educativos más amplio. Se han realizado ya las primeras aplicaciones y se están llevando a cabo ajustes para su adaptación en distintos contextos latinoamericanos. La plataforma está disponible en: <http://www.compromisoescolar.cl/>.

### Financiamiento

Este artículo ha recibido el apoyo de los proyectos ANID/FONDECYT 1210172, FONDEF ID14I20078 y FONDEF IT 19I0012 financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, Chile.

### Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development, 54*, 51-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.03.010
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación, 21*(2), 128-140.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Bowles, S., Mindee, O., Heppen, J., Yerhot, L., Scala, J., & Perry, M. (2013). *Middle Grades Early Warning Intervention Monitoring System Implementation Guide*. Recuperado de: <https://www.air.org/sites/default/files/Middle-Grades-Early-Warning-Intervention-Implementation-Guide-February-2013.pdf>
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., Rosenfelt A., Schwab A., & Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development, 82*, 258-276. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01554.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Londres: Harvard University Press.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press. doi:10.1002/pits.10101
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.) (2010). *Handbook of School-Family Partnership*. Nueva York: Routledge, Taylor and Francis.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement. Handbook of research on student engagement*. Nueva York: Springer Science+Business Media.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi:10.1080/01443410802206700
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student

- engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290. doi:10.1177/0143034309106496
- Cousins, G. (2000). Strengthening action-Research for educational development. *Educational Developments*, 1(3), 5-7.
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P., & Echandia, A. (2012). *Evaluation Report: The Home Visit Project*. ERIC. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED466018>
- Curran, R., Balfanz, R., & Herzog, L. (2007). An early warning system. *Educational Leadership*, 65(2), 28-33.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Flecha, A., Garcia, R., Gomez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Include-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. doi:10.1174/113564009788345899
- Franklin, C., Kim, J., & Tripodi, S. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677. doi:10.1177/1049731508330224
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327-335. doi:10.1080/00405841.2011.607401
- Fredricks, J. A. (2014). *Classroom Insights From Educational Psychology: Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. En Moore, K. A. & Lippman, L. (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (305-321). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J., Filsecker, M., & Lawson, M. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 274-283. doi:10.1002/pits.20302
- 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. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Trizano, Í., & García, J. A. (2015). Examen psicométrico de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (AAI-A), en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(39), 57-67.
- García-Crespo, F. J., Galián, B., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2019). Educational resilience in reading comprehension: Determinant factors in PIRLS-Europe. *Revista de Educación*, (384), 71-96. doi:10.4438/1988-592X-RE-2019-384-413
- Gest, S., Welsh, J., & Domitrovich, C. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281-301. doi:10.1016/j.jsp.2005.06.002
- Gubbins, V., & Otero, G. (2019). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary

- school: New evidence from Chile. *Educational Studies*, 46, 1-22.  
doi:10.1080/03055698.2019.1620691
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.  
doi:10.1080/10705519909540118
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal, Canadá: UNESCO. Recuperado de:  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.  
doi:10.7334/psicothema2013.349
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774. Recuperado de:  
<https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15884>
- Kerlinger, F., & Lee, H., (2002). *Investigación del comportamiento* (4a ed., I. Mora y L. E. Pineda, trads.), México: McGraw-Hill.
- Kiefer, S., Alley, K., & Ellerbrock, C. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18.  
doi:10.1080/19404476.2015.11641184
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer Science+Business Media.
- Lara L., & Saracostti M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile, *Frontiers in Psychology*, 10, 1464.  
doi:10.3389/fpsyg.2019.01464
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-949. doi:10.3758/s13428-015-0619-7
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38, 88-91.  
doi:10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: A method for diagonally weighted factor rotation. *LIBERABIT, Revista Peruana de Psicología*, 25, 99-106.  
doi:10.24265/liberabit.2019.v25n1.08
- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J., & Lutz, M. E. (2014). Concurrent and predictive validity of the student engagement instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32, 509-520.  
doi:10.1177/0734282914527548
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2015). *Informe de prioridades 2015 con IVE SINAE Básica, Media y Comunal*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de:  
<https://www.junaeb.cl/ive>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & De-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109.  
doi:10.1016/j.psicod.2018.02.003
- Mitchell, I. J., & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50, 257-270.  
doi:10.1016/j.ijer.2011.05.001
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., & García, I. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles: Resumen del estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2010)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de:  
[https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2010/HBSC2010\\_Resumen.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2010/HBSC2010_Resumen.pdf)

- Ong, A., & van Dulmen, M. (2007). *Oxford handbook of methods in positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez-Salas, C. P., Sirlopú, D., Cobo, R., & Awad, A. (2018). Análisis bifactorial de la Escala de Participación Escolar en una muestra de estudiantes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 52(3), 27-39. doi:10.21865/RIDEP52.3.03
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6<sup>th</sup> ed.). Nueva York: Routledge.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016) Familia y motivación escolar: Desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 165-182. doi:10.4067/S0718-07052016000500010
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi:10.1387/RevPsicodidact.14848
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson, *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp.57-71). doi:10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., & Reininger, T. (2019a). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Front. Psychol.* 10:335. doi:10.3389/fpsyg.2019.00335
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019b). Technological platform for online assessment and report generation of school engagement and contextual factors: Brief technical report, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193-212.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting: Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of School Psychology*, 62, 81-101. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.005
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary and middle school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. doi:10.1037/spq0000290
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educ Psychol Rev* 32, 511-544. doi:10.1007/s10648-019-09509-w
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (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. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of social influences in school contexts*. London: Taylor & Francis. doi:10.4324/9781315769929
- Wilson, S., Tanner-Smith E., Lipsey, M., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61. doi:10.4073/csr.2011.8
- Wyrick, A., & Rudasill, K. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in Third Grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864. doi:10.1080/10409280802582803