

Original

Capacidad predictiva de la influencia de la familia, el profesorado y los pares sobre el compromiso escolar afectivo, cognitivo y conductual en estudiantes de educación primaria y secundaria



Laura Lara ^{a,b,*}, Edgardo Miranda-Zapata ^c, Mahia Saracostti ^d, y Ximena de-Toro ^e

^a Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, C/ Camilo José Cela, s/n. 41008, Sevilla, España

^b Universidad Autónoma de Chile. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Carrera de Psicología, Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 95, Talca, Chile

^c Universidad Autónoma de Chile. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia, Santiago, Chile

^d Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile

^e Universidad Autónoma de Chile. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia, Santiago, Chile

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 28 de febrero de 2024

Aceptado el 31 de octubre de 2024

On-line el 5 de diciembre de 2024

Palabras clave:

Compromiso escolar
Factores contextuales
Familia
Profesorado
Pares
Cognitivo
Afectivo
Conductual
Educación primaria
Educación secundaria

RESUMEN

El compromiso escolar ha demostrado ser un factor crucial para el desarrollo de trayectorias educativas exitosas. Es un constructo multidimensional que incluye aspectos afectivos, cognitivos y conductuales, que se ve influenciado por los contextos en los que los y las estudiantes se desarrollan, siendo los más relevantes la familia, el profesorado y los pares. El objetivo principal de este trabajo es analizar la influencia del apoyo de la familia, el profesorado y los pares que los y las estudiantes tienen sobre los niveles de compromiso escolar afectivo, cognitivo y conductual que presentan al siguiente curso, así como las variaciones entre el alumnado de educación primaria y secundaria. En este estudio han participado 927 estudiantes de educación primaria y secundaria, evaluados en dos cursos consecutivos. Los resultados de los análisis de ecuaciones estructurales multigrupo muestran que el apoyo recibido de la familia, el profesorado y los pares posee capacidad predictiva diferenciada sobre los componentes del compromiso escolar en ambos niveles educativos. Concretamente, la familia predice los niveles de compromiso cognitivo y los pares predicen los niveles de compromiso afectivo. Además, en el caso de los y las estudiantes de educación primaria, el apoyo recibido por el profesorado predice el compromiso conductual, y en el caso de los y las estudiantes de secundaria, el compromiso afectivo y cognitivo. Este estudio destaca la importancia del apoyo de la familia, el profesorado y los pares para moldear diferentes aspectos del compromiso escolar. Al comprender estas influencias distintas, educadores y familias pueden trabajar juntos para crear entornos de apoyo que ayuden a los y las estudiantes a prosperar académica y emocionalmente.

© 2024 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Se reservan todos los derechos, incluidos los de minería de texto y datos, entrenamiento de IA y tecnologías similares.

The predictive influence of family, teachers, and peers on affective, cognitive, and behavioral school engagement in primary and secondary school students

ABSTRACT

School engagement has been proven to be a crucial factor in the development of a successful educational trajectory. It is a multidimensional concept encompassing affective, cognitive, and behavioral aspects, all of which are influenced by the social support students receive from the contexts in which they grow, with the most significant being family, teachers, and peers. The primary objective of this study is to analyze the impact of family, teacher, and peer support on students' levels of affective, cognitive, and behavioral school engagement in the subsequent year while also examining variations between primary and secondary school students. This study involved 927 elementary and secondary school students who were assessed over two consecutive years. The results of the multigroup structural equation analysis revealed that family, teacher, and peer support levels had distinct predictive capabilities on different components of school engagement at both educational levels. Specifically, family support predicted levels of cognitive engagement, while peer support predicted levels of affective engagement. Furthermore, for

* Autor para correspondencia.

Correos electrónicos: lauralara@us.es, llarav@autonomia.cl (L. Lara).

elementary school students, teacher support emerged as a predictor of behavioral engagement, while for secondary students, it was identified as a predictor of cognitive and affective engagement. This study highlights how important family, teacher, and peer support are for shaping different aspects of school engagement. By understanding these distinct influences, educators and families can work together to create supportive environments that help students thrive academically and emotionally.

© 2024 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights are reserved, including those for text and data mining, AI training, and similar technologies.

Introducción

El compromiso escolar se refiere al nivel de participación, interés e inversión que el estudiantado demuestra en su experiencia educativa. Abarca una variedad de comportamientos, actitudes y conexiones emocionales que los y las estudiantes desarrollan con su escuela y sus procesos de aprendizaje (Saracostti et al., 2019). El estudiantado comprometido ve el aprendizaje como algo significativo, está motivado y participa activamente en su educación y su futuro (Saracostti et al., 2021). Por lo tanto, el compromiso escolar tiene una importancia significativa para el logro académico de los y las estudiantes (Lei et al., 2018) y actúa como un factor protector contra la deserción escolar (Archambault et al., 2022; Tarabani et al., 2018).

En cuanto a la conceptualización de este constructo, aunque existen diferentes definiciones (para una revisión ver Alrashidi et al., 2016; Martins et al., 2022; Sinatra et al., 2015), la revisión de la literatura destaca dos enfoques básicos. Por un lado, algunos autores prefieren utilizar el término "compromiso estudiantil", centrado en el o la estudiante y en su experiencia interna (Christenson et al., 2012). Por otro lado, otros autores prefieren referirse al "compromiso escolar", donde el énfasis no recae únicamente en el o la estudiante, sino en las variables contextuales como elementos clave para su conceptualización (Fredricks et al., 2004). Sin embargo, estos términos suelen usarse indistintamente, y existe consenso en considerar el compromiso escolar como un constructo multidimensional que abarca aspectos afectivos, conductuales y cognitivos (Martins et al., 2022; Sinatra et al., 2015). La conceptualización que recibe más apoyo de la comunidad científica es la propuesta por Fredricks et al. (2004), quien lo define como un constructo multidimensional compuesto por componentes conductuales, afectivos y cognitivos interrelacionados. Siguiendo a Lara et al. (2018) y Saracostti et al. (2022), estos componentes se conceptualizan de la siguiente manera. El compromiso conductual se refiere a la participación y el involucramiento de los y las estudiantes en las actividades escolares, incluyendo los aspectos más observables del compromiso escolar, como la asistencia a clases y la adherencia a las normas. El compromiso afectivo está relacionado con la respuesta emocional al proceso de aprendizaje y a la escuela, lo cual implica un sentido de pertenencia a la escuela. Finalmente, el compromiso cognitivo implica una inversión personal en el propio proceso de aprendizaje, reflejando un interés en utilizar diversas estrategias de aprendizaje y un esfuerzo por desarrollar habilidades de aprendizaje.

El compromiso escolar no es una característica estática de los y las estudiantes, sino que depende en gran medida de su interacción con su entorno (Korpershoek et al., 2020), alineándose con los principios del modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Los entornos más cercanos a los y las estudiantes, donde tienen mayor interacción, como su hogar e institución educativa, se consideran factores clave para fomentar el compromiso escolar (Martins et al., 2022). Los hallazgos de las investigaciones disponibles sugieren que las principales influencias contextuales en el desarrollo del compromiso escolar son la familia, el profesorado y los pares (Ansog et al., 2017; Navarro et al., 2021). La mayoría de los estudios disponibles evalúan tanto el apoyo que reciben los y las estudiantes de estos contextos como su nivel de compromiso esco-

lar simultáneamente, proporcionando información valiosa sobre la relación entre el apoyo recibido y el compromiso escolar.

En general, los hallazgos de las investigaciones transversales enfatizan consistentemente la importancia de recibir apoyo de estos tres contextos en la configuración del desarrollo del compromiso escolar (Ansog et al., 2017; de-Toro et al., 2023; Martins et al., 2022; Miranda-Zapata et al., 2018; Miranda-Zapata et al., 2021; Navarro et al., 2021; Olana y Tefera, 2022). En general, los estudios previos sugieren un declive en el compromiso escolar a lo largo de las trayectorias educativas de los y las estudiantes (Archambault y Dupré, 2017; Skinner et al., 2008; Wigfield et al., 2015; Winter et al., 2022). Sin embargo, al diferenciar entre dimensiones, algunos estudios no informan diferencias en el componente conductual (Conner, 2016). Este declive es particularmente notable durante la transición de la educación primaria a la secundaria. Se atribuye principalmente a los cambios en los contextos sociales que experimentan los y las adolescentes al ingresar a la educación secundaria, los cuales implican variaciones en el apoyo recibido de la familia, los pares y el profesorado (Wang y Holcombe, 2010). No obstante, los resultados de algunos estudios previos indican que esta tendencia general puede variar cuando se consideran otros factores, como los contextos específicos en los que se desarrollan los y las estudiantes. Esto resalta la necesidad de realizar más investigaciones en esta área (para una revisión completa, ver Salmela-Aro et al., 2021).

La familia juega un rol fundamental como un factor contextual primario para asegurar una trayectoria educativa exitosa en todos los niveles educativos (Benner et al., 2016; Lara y Saracostti, 2019). Aunque se ha destacado una tendencia general hacia una reducción de esta influencia a lo largo de la escolaridad, más que disminuir, la clave es que la forma en que se presenta este apoyo cambia para adaptarse a las demandas de las etapas del desarrollo (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). Así, la necesidad de involucramiento familiar disminuye a lo largo de la escolaridad (Otani, 2020) para dar paso a formas más indirectas. El apoyo familiar puede cambiar a lo largo del ciclo de vida. Por ejemplo, con los y las estudiantes más jóvenes, puede implicar leer con ellos y ellas, mientras que para adolescentes, se puede entender como discutir la dinámica escolar con ellos y ellas. Específicamente, los estudios previos han proporcionado apoyo empírico a la relación positiva entre el contexto familiar y el compromiso escolar (para una visión general exhaustiva, ver Yang et al., 2023).

Aunque el apoyo de los compañeros y compañeras ha sido reconocido como un factor importante para el éxito académico en todos los niveles educativos, su impacto se vuelve particularmente pronunciado durante la adolescencia, coincidiendo con la etapa de educación secundaria (Estell y Perdue, 2013; Lam et al., 2014). Además, varios estudios destacan el rol crítico del apoyo de los pares en facilitar una transición exitosa de la primaria a la secundaria (Virtanen et al., 2019). Sin embargo, es importante señalar que no todos los estudios encuentran una relación consistente entre el apoyo de los pares y el compromiso escolar (Gutiérrez et al., 2017).

En cuanto al apoyo del profesorado, diversos estudios y revisiones sobre el tema destacan que este es el componente con la relación más fuerte con el compromiso escolar (Carvalho y Veiga, 2023; Havik y Westergård, 2020; Fernández-Zabala et al., 2016; Martin y Collie, 2019; Quin, 2017). En el estudio de Miranda-Zapata et al. (2021), donde analizan, entre otros datos, la influencia de los

factores contextuales sobre el compromiso escolar en cinco países, se destaca precisamente que un factor importante es el profesorado, que presenta relaciones significativas con los tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) del compromiso escolar en los cinco países. En términos de su variación según el nivel educativo, el apoyo emocional que el profesorado brinda a sus estudiantes tiende a ser menor en la educación secundaria que en la primaria (Zimmer-Gembeck et al., 2006); sin embargo, su relación con el compromiso escolar continúa siendo significativa en ambos niveles.

Aunque existe suficiente evidencia en la literatura científica que respalda la influencia positiva del apoyo de la familia, profesorado y pares en el compromiso escolar, el análisis sobre qué componentes específicos del compromiso escolar tienen mayor peso cada uno de estos contextos es un área donde se requiere más investigación. Esto se debe principalmente a que muchos estudios analizan el compromiso escolar como un único constructo sin diferenciar por dimensiones. Además, no todas las investigaciones consideran todas las dimensiones del compromiso escolar. Por ejemplo, revisiones sobre el compromiso escolar realizadas por Martins et al. (2022) en la educación primaria y Salmela-Aro et al. (2021) en adolescentes enfatizan que gran parte de la investigación se centra en el compromiso afectivo y conductual, sin considerar el compromiso cognitivo. Específicamente, en cuanto a la variación en la relación entre factores contextuales y compromiso escolar en función del nivel educativo, la evidencia es escasa, ya que la investigación tiende a enfocarse en un solo nivel sin establecer comparaciones entre diferentes niveles, y menos aún entre las diferentes dimensiones que lo componen (Yang et al., 2018). Identificar factores dentro de estos contextos que se puedan modificar para promover componentes específicos del compromiso escolar permite desarrollar intervenciones más efectivas. Los estudios disponibles reportan cierta evidencia sobre la influencia de cada uno de estos contextos en los diferentes componentes del compromiso escolar.

Comenzando con el apoyo familiar, parece que los estudios apuntan a una relación más consistente con el compromiso cognitivo (Miranda-Zapata et al., 2018). En cuanto a la relación del contexto de los pares sobre los componentes específicos del compromiso escolar, un resultado más consistente radica en la relación positiva con el compromiso afectivo (Carvalho et al., 2023; Estell y Perdue, 2013; Liu et al., 2023; Miranda-Zapata et al., 2018). La relación del apoyo de los pares con los componentes cognitivo y conductual, al menos hasta ahora, no está tan clara a partir de los resultados disponibles. En cuanto a la relación con el compromiso cognitivo, varios estudios han encontrado una asociación débil o ninguna entre el apoyo de los pares y el compromiso cognitivo. De hecho, por ejemplo, los estudios de Fernández-Lasarte et al. (2019) y Fernández-Zabala et al. (2016) incluso reportan una relación negativa entre el apoyo de los pares y el compromiso cognitivo. Respecto a la influencia sobre el compromiso conductual, existen resultados contradictorios; por ejemplo, algunos estudios reportan que no hay relación (Estell y Perdue, 2013). El apoyo del profesorado, como se mencionó anteriormente, es uno de los factores más relevantes en el compromiso escolar en general, encontrándose relaciones positivas también con todos sus componentes. Específicamente, varios estudios enfatizan que la asociación más fuerte ocurre con el compromiso afectivo (Fernández-Lasarte et al., 2019; Miranda-Zapata et al., 2018).

El conjunto actual de investigaciones permanece incompleto, ya que frecuentemente no logra considerar la influencia simultánea del apoyo de la familia, los pares y el profesorado en las tres dimensiones del compromiso escolar—cognitiva, afectiva y conductual. Identificar las fuentes específicas de apoyo social que más efectivamente contribuyen a cada una de estas dimensiones es crucial para promover el compromiso escolar y alcanzar sus resultados positivos (Martinot et al., 2022). Además, existe una falta significativa de evidencia científica sólida sobre la capaci-

dad predictiva a largo plazo del apoyo social en el compromiso escolar. Los estudios longitudinales son esenciales para comprender cómo evoluciona el compromiso escolar a lo largo del tiempo y cómo los factores contextuales moldean su desarrollo. En el contexto latinoamericano, este tipo de investigación longitudinal sobre el poder predictivo del apoyo social es particularmente escasa (Salmela-Aro et al., 2021). Un estudio notable de Geng et al. (2020) examina los roles predictivos del apoyo del profesorado y de los pares en los tres componentes del compromiso escolar a lo largo de tres años consecutivos en estudiantes de secundaria. El estudio revela que el apoyo del profesorado predice el compromiso cognitivo de un año al siguiente, mientras que el apoyo de los pares influye en el compromiso en los dos años siguientes. Saracostti et al. (2024) exploran la transición de estudiantes de secundaria de niveles bajos a altos de compromiso escolar, concluyendo que los adultos—particularmente miembros de la familia y docentes—detentan una influencia más fuerte en esta transición que los pares.

El presente estudio

Basado en lo anterior, el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia del apoyo de la familia, el profesorado y los pares en los niveles de compromiso escolar afectivo, cognitivo y conductual que presenta el estudiantado en el curso siguiente (objetivo 1). La hipótesis relacionada con este objetivo (H1) es la siguiente: Se espera que el apoyo de la familia, profesorado y pares influya positivamente en los tres componentes del compromiso escolar (afectivo, cognitivo y conductual). Este estudio también analiza si existen variaciones en esta relación dependiendo de si los y las estudiantes están en educación primaria o secundaria (objetivo 2). La hipótesis relacionada con este objetivo (H2) es: El apoyo de la familia, el profesorado y los pares influye en los tres componentes del compromiso escolar en ambos niveles educativos, primario y secundario.

Método

Participantes

El estudio ha involucrado a 927 estudiantes de educación primaria ($N=490$) y secundaria ($N=437$), con edades entre 8 y 18 años ($M=13.48$, $DE=2.19$), de los cuales 404 son niños (43.6%) y 523 niñas (56.4%). Todos los participantes han sido evaluados en dos grados consecutivos de escolaridad, en los años 2021 y 2022. En 2021, se ha evaluado a estudiantes de 5º grado de primaria, con edades entre 8 y 13 años ($M=11.07$, $DE=0.55$) y estudiantes en 1º grado de secundaria, con edades entre 13 y 17 años ($M=15.22$, $DE=0.63$). En 2022, se ha evaluado a estos mismos estudiantes cuando se encuentran en 6º grado de primaria, con edades entre 9 y 14 años ($M=11.99$, $DE=0.53$) y en 2º grado de secundaria, con edades entre 14 y 18 años ($M=16.11$, $DE=0.62$). Los y las estudiantes pertenecen a establecimientos educativos de las regiones Metropolitana y de O'Higgins en Chile.

Instrumentos

Cuestionario de Compromiso Escolar (Lara et al., 2022). Es un instrumento de autoinforme compuesto por 29 ítems que miden las tres dimensiones del compromiso escolar: *afectiva* (10 ítems, por ejemplo “Siento que soy parte del colegio”), *cognitiva* (12 ítems, por ejemplo, “Antes de una prueba, planifico cómo estudiar la materia”) y *conductual* (7 ítems, por ejemplo, “Salgo sin pedir permiso de la sala”), con una escala de respuesta tipo Likert, de 1 = nunca o casi nunca a 5 = siempre o casi siempre. El cuestionario presenta

dos versiones, una para estudiantes de primaria y otra para estudiantes de secundaria, pero ambas versiones presentan la misma estructura factorial de tres factores correlacionados (compromiso afectivo, conductual y cognitivo), con ítems similares adaptados a la etapa de desarrollo de los y las estudiantes a quienes está dirigido. En el presente estudio, se ha eliminado del análisis un ítem de la dimensión conductual (“Me comporto bien en clase (presencial o en línea)”), ya que los índices iniciales de ajuste de bondad del modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC) han indicado un ajuste deficiente a los datos ($\text{RMSEA} = .075$, $\text{CFI} = .854$, $\text{TLI} = .843$) para la muestra de estudiantes de secundaria, y los índices de modificación ($\text{MI} > 370$) han sugerido cambiar el ítem a uno de los otros factores. Tras eliminar el ítem, los índices de ajuste de bondad del modelo han mejorado, mostrando un buen ajuste ($\text{RMSEA} = .049$, $\text{CFI} = .940$, $\text{TLI} = .934$). Esto constituye evidencia a favor de la validez de constructo.

Cuestionario de Factores Contextuales (Lara et al., 2022). Consiste en un instrumento compuesto por 18 ítems que determinan el apoyo recibido por los tres contextos principales: *familia* (3 ítems, por ejemplo “Cuando tengo un problema, recibo ayuda de mi familia”), *profesorado* (8 ítems, por ejemplo “Los profesores me alientan a realizar nuevamente una tarea si me equivoco”) y *pares* (7 ítems, por ejemplo “Mis compañeros/as me apoyan y se preocupan por mí”), con una escala de respuesta tipo Likert, de 1 = nunca o casi nunca a 5 = siempre o casi siempre. Presenta dos versiones, una para primaria y otra para secundaria, pero ambas versiones tienen la misma estructura factorial de tres factores correlacionados (familia, profesorado y pares), con ítems similares adaptados a la etapa de desarrollo de los y las estudiantes a quienes está dirigido.

Procedimiento

Este estudio ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Valparaíso. Antes de la recolección de datos, se han obtenido los permisos de los centros educativos donde se han recopilado los datos, así como el consentimiento informado firmado por los representantes legales de los y las participantes y el asentimiento de los y las estudiantes. La confidencialidad de las respuestas ha sido asegurada asignando un código a cada participante. Los y las participantes estaban matriculados en nueve escuelas públicas clasificadas como vulnerables según el Índice de Vulnerabilidad Escolar, calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Este índice considera factores como el contexto socioeconómico familiar, el acceso a la salud, la calidad de la vivienda y el nivel educativo de los progenitores (JUNAE, 2005). Las escuelas han sido seleccionadas por conveniencia. La recogida de datos se ha realizado en dos momentos: en 2021 y un año después en 2022. En 2021, los y las participantes han completado los cuestionarios que evalúan los Factores Contextuales, mientras que en 2022 han completado los cuestionarios que evalúan el Compromiso Escolar. Dado que el proceso de recolección de datos ha comenzado durante el período de educación a distancia debido a la pandemia de COVID-19, y considerando las incertidumbres de la situación en evolución, se ha decidido utilizar los instrumentos adaptados y validados para este contexto en Chile por Lara et al. (2022).

Ambos conjuntos de cuestionarios han sido administrados a través de una plataforma informática desarrollada para la recolección de datos (Saracostti et al., 2022). Las evaluaciones se han realizado dentro de los establecimientos escolares de los y las participantes, durante el horario escolar regular, con la asistencia de un miembro del equipo de investigación. La cumplimentación de cada cuestionario ha tomado aproximadamente 30 minutos. Para reducir la Varianza de Método Común (CMV), las instrucciones para completar los cuestionarios han sido claramente desarrolladas y comunicadas a los y las estudiantes, quienes han sido informados

de que no hay respuestas correctas o incorrectas y que todas las respuestas se mantienen anónimas.

Análisis de datos

Los análisis descriptivos de la muestra se han realizado utilizando el programa IBM Statistics SPSS v.23. Para evaluar el impacto de los factores contextuales en el compromiso escolar, se ha especificado un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo usando el programa Mplus. La variable de grado de avance curricular se ha empleado como variable multigrupo. El análisis ha utilizado el estimador WLSMV (Weighted Least Squares ajustado para Media y Varianza) sobre la matriz de correlación policórica. La comparación de parámetros se ha determinado para establecer la significancia estadística de las diferencias a través del comando MODEL CONSTRAINT. Para evaluar el ajuste del modelo a los datos, el estudio ha considerado varios índices de bondad de ajuste, incluyendo RMSEA, CFI y TLI. Un buen ajuste se ha determinado por valores de RMSEA inferiores a .06, con valores de hasta .08 considerados aceptables. Respecto a CFI y TLI, valores iguales o superiores a .95 se consideran indicativos de un buen ajuste, mientras que valores entre .90 y .949 se consideran aceptables, siguiendo los criterios establecidos por Hu y Bentler (1999).

Los tamaños de efecto se han calculado siguiendo los criterios establecidos por Cohen (1992), que se refieren a la familia ‘r’ de tamaños de efecto, incluyendo valores de regresión. Según estos criterios, los efectos pequeños se indican por valores entre .1 y .29, los efectos medianos caen en el rango de .3 a .49, los efectos grandes están en el rango de .5 a .69, y los efectos muy grandes se definen como valores iguales o superiores a .7. Se han realizado Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) utilizando Mplus 7.11 para obtener evidencia a favor de la validez de constructo y utilizar las cargas factoriales para calcular la fiabilidad de las escalas, la Varianza Media Extraída (AVE) y las correlaciones entre factores. Para identificar el efecto de la Varianza de Método Común (CMV), se ha utilizado la prueba de un solo factor de Harman (Fuller et al., 2016), comparando el ajuste de un modelo de un solo factor con el modelo tridimensional de cada escala. Si el ajuste del modelo de un solo factor es similar al del modelo tridimensional, se establece el efecto de la CMV.

Para obtener evidencia a favor de la validez convergente, se ha calculado la Varianza Media Extraída (AVE), que indica una validez convergente aceptable si su valor es igual o superior a .50. Adicionalmente, se ha calculado el coeficiente Omega de McDonald, con valores superiores a .70 que indican buena fiabilidad y evidencia a favor de la validez convergente. Para obtener evidencia a favor de la validez discriminante, se ha comparado la AVE con la correlación al cuadrado entre factores. Si la AVE es mayor que la correlación al cuadrado entre factores, se establece evidencia a favor de la validez discriminante (Fornell y Larcker, 1981). La invariancia de medición de las escalas se ha probado para determinar si se logra la invariancia métrica, lo cual permite el modelado de ecuaciones estructurales multigrupo para analizar las relaciones entre variables latentes. El análisis de invariancia de medición incluye al menos tres niveles (modelos): configural, métrico y escalar. El modelo configural establece todos los parámetros del modelo libres, el modelo métrico establece las cargas factoriales iguales en ambos grupos, y el modelo escalar establece tanto las cargas factoriales como los umbrales iguales en ambos grupos. Para establecer que el modelo configural se logra, se usan los índices habituales de bondad de ajuste (RMSEA, CFI y TLI) con reglas estándar. Se considera que el modelo métrico y el escalar se logran si la diferencia en CFI entre el modelo más restringido y el modelo menos restringido es mayor que -.01 (Rensvold y Cheung, 2001). En otras palabras, la falta de ajuste para los parámetros restringidos debe ser mínima.

Tabla 1

Ítems y cargas estandarizadas para la escala de factores contextuales (FC) en primaria y secundaria

Factor	Ítem	F Primaria	F Secundaria
Familia	Hablo con mi familia sobre lo que hago en la escuela (o en las clases virtuales).	.71	.62
	Mis padres o apoderados me animan a trabajar bien en la escuela (o en las clases virtuales).	.84	.91
	Cuando tengo un problema, recibo ayuda de mi familia.	.79	.77
Profesorado	Mis profesores(as) quieren que aprenda mucho.	.71	.82
	Cuando tengo un problema, recibo ayuda de algún(a) profesor(a).	.79	.73
	Los profesores me alientan a realizar nuevamente una tarea si me equivoco.	.75	.76
	Los profesores se interesan por mí y me ayudan si tengo dificultades para hacer las tareas.	.83	.86
	Me llevo bien con mis profesores.	.78	.85
	Los profesores se preocupan de mí no sólo como estudiante sino también como persona.	.80	.82
	En mi escuela, los profesores y otros adultos tratan a todos los estudiantes con respeto.	.47	.66
	En este colegio, se valora la participación y la opinión de todos(as).	.72	.80
Pares	Mis compañeros(as) me apoyan y se preocupan por mí.	.71	.88
	Puedo confiar en mis compañeros(as).	.73	.76
	Mis compañeros(as) del colegio son importantes para mí.	.87	.88
	Me llevo bien con mis compañeros(as) de curso.	.75	.83
	Siento que soy importante para mis compañeros(as) del colegio.	.69	.69
	En mi colegio, al menos un(a) compañero(a) me apoya con las tareas difíciles.	.67	.72
	Cuando no entiendo algo, mis compañeros me explican.	.65	.77

Nota. F = Carga factorial, Todas las cargas son significativas con $p < .01$.

Resultados

El primer objetivo de este estudio es analizar la influencia del apoyo de la familia, el profesorado y los pares en los niveles de compromiso escolar afectivo, cognitivo y conductual del estudiantado en el año académico siguiente. Se ha analizado la influencia de estos

factores contextuales, medidos en 2021, sobre las dimensiones del compromiso escolar evaluadas en 2022, tanto para estudiantes de primaria (5º grado en 2021 y 6º grado en 2022) como para estudiantes de secundaria (1º grado en 2021 y 2º grado en 2022). El modelo demuestra un ajuste aceptable a los datos ($RMSEA = .050$, $CFI = .935$, $TLI = .935$). Los ítems y las cargas estandarizadas para el

Tabla 2

Ítems y cargas estandarizadas para la escala de compromiso escolar (CE) en primaria y secundaria

Factor	Ítem	F Primaria	F Secundaria
Afectivo	Siento que soy parte del colegio.	.59	.71
	Puedo ser yo mismo(a) en este colegio.	.61	.57
	La mayoría de las cosas que aprendo en el colegio son útiles.	.72	.73
	La mayoría de los profesores se preocupan de que la materia que aprendamos sea útil.	.72	.65
	Siento orgullo de estar en este colegio.	.74	.70
	Para mí es muy importante lo que hacemos en la escuela.	.88	.82
	Me tratan con respeto en este colegio (presencial o virtual).	.65	.67
	Lo que aprendo en clases es importante para conseguir mis metas futuras.	.70	.76
	Siento que soy importante para el colegio.	.64	.68
	Me siento bien en este colegio (presencial o virtual).	.66	.74
Cognitivo	Antes de una prueba, planifico cómo estudiar la materia.	.66	.71
	Utilizo distintos recursos (como internet o libros) para buscar información complementaria entregada por el profesor.	.65	.62
	Cuando estoy haciendo alguna actividad, me preocupo de entender todo lo posible.	.77	.77
	Después de una prueba pienso si las respuestas fueron las correctas.	.66	.70
	Sé qué estrategias y hábitos de estudio tengo que cambiar para mejorar y obtener mejores calificaciones.	.71	.61
	Cuando comienzo una tarea, pienso en las cosas que ya sé sobre el tema porque eso me ayuda a comprender mejor.	.76	.80
	Cuando estudio, anoto palabras nuevas, dudas o ideas importantes.	.63	.60
	Para mí es importante lograr entender bien las tareas y la materia.	.87	.83
	Sé cómo utilizar diferentes técnicas y estrategias para realizar bien mis tareas (como, por ejemplo, planificar el trabajo, destacar ideas principales, discutir en grupos, aprendo por el teléfono o por el computador, etc.).	.74	.67
	Después de terminar mis tareas reviso si están bien.	.70	.73
Conductual	Cuando finalizo una tarea, pienso si he conseguido el objetivo que me había propuesto.	.70	.72
	Pongo atención a los comentarios que los profesores hacen sobre mis trabajos.	.75	.78
	Me escapo de clases o hago la cimarra (o no me conecto a las clases virtuales).R	.82	.71
	Salgo sin pedir permiso de la sala (o salgo de la clase virtual).R	.85	.90
	Llego atrasado(a) a clases (o llego atrasado(a) a clases virtuales).R	.36	.57
	Mis apoderados han sido citados por mi mala conducta (o han contactado a mis apoderados de manera virtual).R	.71	.78
	Pleo con mis compañeros/as en la sala (o durante las clases en línea).R	.59	.72

Nota. F = Carga factorial, R = Ítem invertido, Todas las cargas son significativas a $p < .01$.

Tabla 3

Ajuste del modelo de un factor para niveles de primaria y secundaria

Escala	Nivel escolar	RMSEA	CFI	TLI
FC	Primaria	.142	.797	.770
	Secundaria	.158	.802	.776
CE	Primaria	.092	.784	.767
	Secundaria	.121	.623	.593

Tabla 4

Coeficiente Omega de McDonald, Varianza Media Extraída (AVE) y correlación al cuadrado entre factores para educación primaria

Escala	Factor	Omega	AVE	Factor					
				1	2	3	4	5	6
FC	Familia	.82	.61	1	.74*	.54*			
	Profesorado	.90	.55	.55	1	.63*			
	Pares	.89	.53	.29	.40	1			
CE	Afectivo	.90	.48				1	.68*	.27*
	Cognitivo	.93	.52				.46	1	.41*
	Conductual	.86	.51				.07	.17	1

Nota. La correlación entre factores se muestra sobre la diagonal y la correlación al cuadrado bajo la diagonal. FC = Factores Contextuales, CE = Compromiso Escolar. * $p < .05$.**Tabla 5**

Coeficiente Omega de McDonald, Varianza Media Extraída (AVE) y correlación al cuadrado entre factores para secundaria

Escala	Factor	Omega	AVE	Factor					
				1	2	3	4	5	6
FC	1. Familia	.82	.60	1	.72*	.53*			
	2. Profesorado	.93	.62	.52	1	.62*			
	3. Pares	.92	.63	.28	.38	1			
CE	4. Afectivo	.91	.50				1	.63*	.04
	5. Cognitivo	.93	.51				.40	1	.27*
	6. Conductual	.89	.57				.00	.07	1

Nota. La correlación entre factores se muestra sobre la diagonal y la correlación al cuadrado bajo la diagonal. FC = Factores Contextuales, CE = Compromiso Escolar. * $p < .05$.**Tabla 6**

Invariancia de medición de la escala de Factores Contextuales por nivel educativo

Modelo	χ^2	gl	p	D. χ^2	D.gl	RMSEA	CFI	D.CFI	TLI
0 Configural (factores correlacionados)	1148.388	264	.000	-	-	.085	.937	-	.927
1 Métrico (cargas fijas)	807.842	282	.000	49.951	18	.063	.963	.026	.959
2 Escalar (cargas y umbral fijos)	868.701	330	.000	82.782	48	.059	.962	-.001	.965

Tabla 7

Invariancia de medición de la escala de compromiso escolar por nivel educativo

Modelo	χ^2	gl	p	D. χ^2	D.gl	RMSEA	CFI	D.CFI	TLI
0 Configural (factores correlacionados)	1611.748	694	.000	-	-	.054	.927	-	.921
1 Métrico (cargas fijas)	1533.786	722	.000	56.326	28	.049	.936	.009	.933
2 Escalar (cargas y umbral fijos)	1795.117	806	.000	287.038	84	.051	.922	-.014	.927

cuestionario de factores contextuales (FC) se presentan en la [Tabla 1](#) y para el cuestionario de compromiso escolar (CE) en la [Tabla 2](#).

La prueba de un solo factor de Harman muestra que no ha habido Varianza de Método Común (CMV), ya que el modelo de un solo factor presenta un ajuste inaceptable a los datos en ambos niveles escolares para cada escala, como se muestra en la [Tabla 3](#).

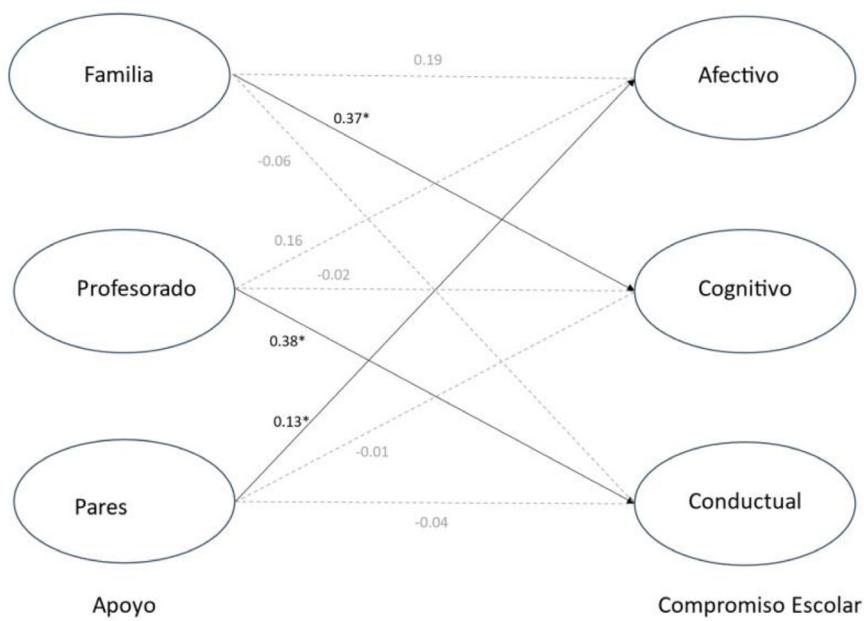
La evidencia a favor de la validez convergente y fiabilidad se presenta en la [Tabla 4](#) para el nivel de educación primaria. Todos los valores de AVE son mayores a .50, y todos los valores de Omega son superiores a .70, lo que indica buena fiabilidad. Adicionalmente, los valores de AVE superan las correlaciones al cuadrado entre factores, lo cual constituye evidencia a favor de la validez discriminante. La evidencia a favor de la validez convergente y fiabilidad también se presenta en la [Tabla 5](#) para el nivel de educación secundaria. Todos los valores de AVE son mayores a .50, y todos los valores de Omega son superiores a .70, lo que indica buena fiabilidad. Igualmente, los valores de AVE son mayores que las correlaciones al

cuadrado entre factores, lo que constituye evidencia a favor de la validez discriminante.

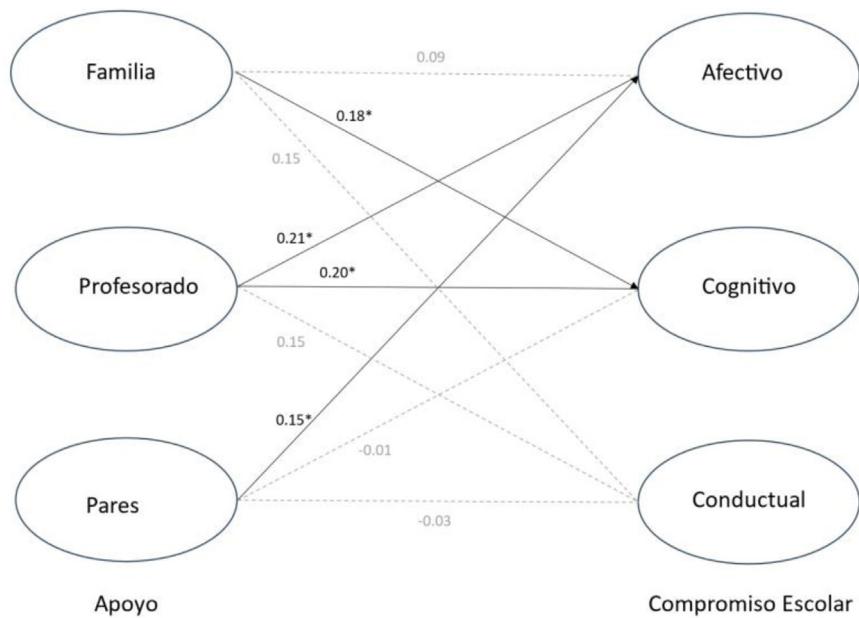
Como se muestra en la [Tabla 6](#), se ha logrado la invariancia escalar de la escala de factores contextuales (FC) por nivel educativo, lo que permite el análisis de invariancia estructural de relaciones (de variables latentes). Como se muestra en la [Tabla 7](#), se ha logrado la invariancia métrica de la escala de compromiso escolar (CE) por nivel educativo, permitiendo el análisis estructural de relaciones latentes en modelos multigrupo.

Se encuentran diferencias en los efectos que son estadísticamente significativas para estudiantes de primaria ([Figura 1](#)) y de secundaria ([Figura 2](#)).

El segundo objetivo de este estudio es analizar si existen variaciones en la relación entre los factores contextuales y el compromiso escolar dependiendo de si los y las estudiantes están en educación primaria o secundaria. Como se muestra en ambas figuras, tanto para estudiantes de primaria ([Figura 1](#)) como de

**Figura 1.** Diagrama de rutas del modelo con el efecto de FC sobre CE en estudiantes de primaria.

Nota. Línea continua = resultados significativos; línea discontinua = resultados no significativos.

**Figura 2.** Diagrama de rutas del modelo con el efecto de FC sobre CE en estudiantes de secundaria.

Nota. Línea continua = resultados significativos; línea discontinua = resultados no significativos.

secundaria ([Figura 2](#)), todos los factores contextuales tienen un efecto estadísticamente significativo en al menos una dimensión del compromiso escolar. En el caso de los y las estudiantes de primaria, el *apoyo familiar* tiene un efecto positivo y moderado sobre el *compromiso escolar cognitivo* ($\gamma = .372, p = .001$), el *apoyo del profesorado* tiene un efecto positivo y moderado sobre el *compromiso conductual* ($\gamma = .378, p = .004$) y el *apoyo de los pares* tiene un efecto positivo y pequeño sobre el *compromiso escolar afectivo* ($\gamma = .127, p = .027$).

Para los y las estudiantes de secundaria, el *apoyo familiar* tiene un efecto positivo pero pequeño sobre el *compromiso escolar cognitivo* ($\gamma = .168, p = .031$). A diferencia de los estudiantes de primaria, el *apoyo de profesorado* no tiene un efecto estadísticamente significativo en el compromiso conductual, pero sí tiene un efecto positivo

y pequeño sobre el *compromiso escolar afectivo* ($\gamma = .220, p = .005$) y el *compromiso escolar cognitivo* ($\gamma = .214, p = .011$). Mientras tanto, al igual que en los estudiantes de primaria, el *apoyo de los pares* tiene un efecto positivo y pequeño sobre el *compromiso escolar afectivo* en estudiantes de secundaria ($\gamma = .142, p = .015$).

Discusión

Los resultados de esta investigación presentan evidencia empírica sobre la importancia de las relaciones que los y las estudiantes establecen en sus contextos de desarrollo más inmediatos, como la familia, el profesorado y los compañeros y compañeras, para el establecimiento de un compromiso con sus estudios. Como se plantea en la H1, los resultados indican que el apoyo de la familia, el profesor-

rado y los pares tiene efectos positivos significativos en diferentes componentes del compromiso escolar, respaldando la idea de que los tres contextos son influyentes. Por lo tanto, nuestros resultados amplían el soporte empírico establecido por investigaciones previas (Ansong et al., 2017; Martins et al., 2022; Miranda-Zapata et al., 2018; Miranda-Zapata et al., 2021; Navarro et al., 2021; Olana y Tefera, 2022), al mostrar que los contextos de desarrollo no solo son relevantes de manera concurrente, sino que también permiten predecir de un curso a otro los niveles de distintos componentes del compromiso escolar.

En cuanto a la H2, los resultados muestran patrones distintos sobre cómo el apoyo de los contextos influye en el compromiso escolar a lo largo de los niveles educativos. Comenzando por el contexto familiar, los resultados muestran cómo recibir apoyo familiar predice positivamente el compromiso cognitivo en el curso siguiente, tanto para estudiantes de primaria como de secundaria, un resultado consistente con la literatura previa (Miranda-Zapata et al., 2018). Este resultado es consistente con la literatura previa, que revela que el grado de involucramiento parental es un elemento crítico en el logro académico de los y las estudiantes (Lara y Saracostti, 2019). Sin embargo, las estrategias resaltadas generalmente se centran en indicadores de compromiso cognitivo o en la disposición de los y las estudiantes a desarrollar creencias motivacionales que los impulsen a comprometerse e involucrarse en su aprendizaje, apoyándolos en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular su aprendizaje (Pohl, 2020). El apoyo familiar puede no estar directamente relacionado con el compromiso afectivo o conductual, ya que tiende a enfocarse más en el bienestar emocional general y en las expectativas académicas que en comportamientos o emociones específicas relacionadas con la escuela (Wang y Eccles, 2012). Además, el compromiso afectivo, que incluye el sentimiento de pertenencia a la escuela y el vínculo emocional, tiende a desarrollarse mejor a través de las interacciones con docentes y pares, quienes forman parte de la experiencia diaria en la escuela (Wentzel, 2017).

En cuanto al apoyo del profesorado, los resultados están alineados con la H1, ya que indican que el apoyo docente en un curso predice el compromiso escolar en el curso siguiente en ambos niveles educativos, aunque el tipo de compromiso escolar predicho varía según el nivel educativo (H2). Específicamente, el apoyo docente predice el compromiso afectivo y cognitivo en secundaria, mientras que en primaria predice el compromiso conductual. En educación primaria, el apoyo docente tiene un impacto significativo en el compromiso conductual, ya que se centra en establecer normas claras, proporcionar estructura y promover la participación activa en clase (Archambault y Dupré, 2017). A esta edad, los niños y niñas tienden a responder mejor a la orientación consistente y a las expectativas claras, lo cual fomenta el desarrollo de hábitos de comportamiento adecuados en el contexto escolar. Por otro lado, en secundaria, los y las estudiantes tienden a buscar una mayor conexión emocional y apoyo académico por parte de sus docentes, lo que afecta tanto su compromiso afectivo como cognitivo (Archambault et al., 2022). Durante la adolescencia, el apoyo docente es crucial para fomentar un sentido de pertenencia y motivación para aprender, elementos clave para el compromiso afectivo y cognitivo. En esta etapa, los y las estudiantes necesitan interacciones significativas que refuerzen su interés y les ayuden a enfrentar los desafíos académicos de manera efectiva. Este resultado es consistente con la literatura previa, que indica que la asociación más notable entre el apoyo docente y los componentes del compromiso escolar surge precisamente en el caso del compromiso afectivo, especialmente en estudiantes de secundaria (Fernández-Lasarte et al., 2019; Miranda-Zapata et al., 2018). Las relaciones fuertes y receptivas entre docentes y estudiantes son esenciales para que estos últimos sientan que pertenecen a su escuela (Williford y Pianta, 2020). Por lo tanto, nuestros hallazgos, apoyados por la con-

sistencia con la literatura previa, sugieren la necesidad de fomentar relaciones positivas entre estudiantes y docentes.

Estas diferencias pueden ayudar a explicar las diversas relaciones documentadas en estudios previos sobre la influencia del profesorado en el compromiso escolar en distintas etapas educativas. Cuando no se distinguen los diferentes componentes del compromiso escolar, generalmente se observa que el impacto del apoyo docente tiende a disminuir en la educación secundaria en comparación con la primaria. Esta tendencia podría estar ligada a los cambios de desarrollo que experimentan los y las adolescentes, quienes buscan una mayor independencia de los adultos y valoran más las relaciones con sus pares. Sin embargo, el metaanálisis de Roorda et al. (2017) concluye que la asociación entre el apoyo docente y el compromiso escolar es más fuerte en la educación secundaria que en la primaria, señalando como limitación la imposibilidad de diferenciar entre los componentes del compromiso escolar. Se destaca la necesidad de separar estos componentes para obtener resultados más claros.

Finalmente, en relación con el apoyo recibido por parte de los pares, los resultados muestran cómo recibir apoyo de este contexto en un curso predice el compromiso afectivo en el curso siguiente en ambos niveles educativos, consistente con los resultados de investigaciones previas (Estell y Perdue, 2013; Liu et al., 2023; Miranda-Zapata et al., 2018). La relación limitada entre el apoyo de pares y el compromiso escolar tanto cognitivo como conductual puede atribuirse a la naturaleza del apoyo de los pares, que es principalmente emocional y social en lugar de académico. El apoyo de los compañeros y compañeras a menudo fomenta el bienestar emocional y un sentido de pertenencia, lo cual, si bien es importante, no necesariamente impulsa la inversión cognitiva o la autorregulación conductual necesarias para el éxito académico (Wentzel, 2017). Aunque el apoyo emocional de los compañeros y compañeras ayuda a los y las estudiantes a sentirse conectados, a menudo carece de la estructura necesaria para promover eficazmente los comportamientos académicos.

En contraste, el apoyo de docentes y familia típicamente incluye orientación estructurada, expectativas académicas claras y refuerzo explícito, lo cual fomenta directamente el esfuerzo cognitivo y el compromiso conductual sostenido (Wentzel et al., 2010). Profesorado y familias tienden a establecer metas y a proporcionar apoyo consistente, lo que mejora los resultados académicos, mientras que el apoyo de los pares se enfoca más en los aspectos emocionales. A medida que las personas maduran, suelen priorizar la autonomía y la aceptación social, lo que puede reducir la efectividad del apoyo de los pares en la promoción de comportamientos académicos. Este enfoque en la autonomía y la dinámica entre pares puede desviar la atención de las metas académicas estructuradas hacia el mantenimiento de relaciones sociales (Ryan y Shin, 2018).

En conjunto, los hallazgos proporcionan apoyo tanto para H1 como para H2, reafirmando la necesidad de intervenir para promover relaciones positivas entre los contextos más importantes en los que se desarrollan los y las estudiantes, dada la importancia que estos tienen para el compromiso que adquieren con su educación. Al mismo tiempo, los resultados de esta investigación contribuyen al avance en los estudios de compromiso escolar, aportando claridad en algunos aspectos clave que la literatura previa ha señalado como problemáticos. Finalmente, los resultados de este estudio ayudan a identificar y orientar los factores contextuales y las dimensiones específicas del compromiso escolar en las que intervenir, según el nivel educativo (primaria y secundaria), facilitando decisiones y acciones educativas oportunas y fundamentadas en evidencia. Este estudio ofrece ideas valiosas sobre cómo fomentar el compromiso estudiantil aprovechando el apoyo de la familia, el profesorado y los pares. En primer lugar, las escuelas deberían considerar la creación de programas que involucren a la familia, docentes y estudiantes. Al fomentar relaciones sólidas entre estos grupos, se puede mejo-

rar el compromiso de los y las estudiantes en múltiples niveles. El profesorado también juega un papel crucial; es importante invertir en formación que les ayude a construir relaciones positivas y de apoyo con sus estudiantes, ya que cuando los y las docentes cuentan con las herramientas y estrategias adecuadas, pueden mejorar significativamente el ambiente de la clase, haciéndola más atractiva para todo el alumnado. Además, implementar programas de tutoría entre compañeros puede ser una excelente forma de promover interacciones positivas entre estudiantes. Finalmente, las intervenciones deben adaptarse a las necesidades específicas de los y las estudiantes en diferentes etapas de desarrollo. El estudiantado más joven podría beneficiarse más del apoyo conductual estructurado, mientras que los y las estudiantes mayores podrían necesitar un enfoque en las conexiones emocionales y en fomentar su independencia (Archambault et al., 2022). Involucrar a las familias en actividades escolares y mantenerlas informadas también puede crear un entorno más solidario que complemente lo que proporcionan el profesorado y los pares. En general, al reconocer los roles únicos que desempeñan el apoyo familiar, del profesorado y de los pares, se puede crear un entorno educativo más enriquecedor que permita a los y las estudiantes prosperar.

Limitaciones

Este estudio considera el apoyo social de diversos contextos sin distinguir entre sus diferentes formas, como el apoyo emocional, informativo, valorativo e instrumental (Malecki y Demaray, 2003). Futuros estudios deberían centrarse en analizar estos distintos tipos de apoyo social en los diferentes contextos, ya que la evidencia sugiere que el impacto de estas formas de apoyo puede variar según la fuente y el tipo de apoyo. Solo se ha identificado un estudio que examina la relación predictiva directa entre los tres tipos principales de apoyo (material, emocional e informativo) de diversas fuentes (familia, amigos y docentes) y las dimensiones del compromiso escolar (cognitivo, afectivo y conductual), y dicho estudio es de naturaleza transversal (Izar-de-la-Fuente et al., 2023). Los hallazgos de este estudio indican que el apoyo emocional tiene un mayor poder predictivo en más dimensiones del compromiso en comparación con el apoyo material e informativo.

Otra limitación de esta investigación es el impacto del contexto pandémico y post-pandémico de COVID-19, en el cual se ha llevado a cabo el estudio. Diversos estudios han mostrado que la pandemia ha afectado significativamente las interacciones sociales y los niveles de compromiso de los y las estudiantes (Domina et al., 2021). El hecho de que el apoyo de la familia, docentes y pares no ha predicho ciertos tipos de compromiso escolar podría estar influido por estas disrupciones, lo que resalta la necesidad de realizar más estudios en condiciones más estables para comprender mejor las dinámicas del apoyo social y el compromiso.

Funding

ANID / FONDECYT 1210172.

Referencias

- Alrashidi, O., Phan, H. P., y Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Archambault, I., y Dupré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *Journal of Educational Research*, 110(2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., y Dupré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. En A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 331–355). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16
- Benner, A. D., Boyle, A. E., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th, pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Carvalho, N. A. de, y Veiga, F. H. (2023). Studies on student engagement in adolescence: A scoping review. *Psicología*, 37(2), 62–79. <https://doi.org/10.17575/psicologica.1869>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, J. A. (1992). Power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.1.155>
- Conner, T. (2016). Relationships: The key to student engagement. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13–22. <https://doi.org/10.14257/ijel.2016.5.1.02>
- de Toro, X., Saracostti, M., Lara, L., Miranda, H., y Miranda-Zapata, E. (2023). School engagement profiles in Chilean secondary students. *Frontiers in Psychology*, 13, 108809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.108809>
- Domina, T., Renzulli, L., Murray, B., Garza, A. N., y Perez, L. (2021). Remote or removed: Predicting successful engagement with online learning during COVID-19. *Socius*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/2378023120988200>
- Estell, D. B., y Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123–141. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuller, C. M., Simmering, M. J., Atinc, G., Atinc, Y., y Babin, B. J. (2016). Common methods variance detection in business research. *Journal of Business Research*, 69(89), 3192–3198. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.008>
- Geng, L., Zheng, Q., Zhong, X., Zhong, X., y Li, L. (2020). Longitudinal relations between students' engagement and their perceived relationships with teachers and peers in a Chinese secondary school. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 171–181. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00463-3>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., y Barrica, J.-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hu, L., y 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. <https://doi.org/10.1080/1070551990540118>
- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., Escalante, N., y Fernández-Lasarte, O. (2023). The predictive power of social support's sources and types for school engagement. *Educación XXI*, 26(1), 165–183. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31876>
- JUNAEB. (2005). SINAE: Sistema nacional de asignación con equidad para becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. JUNAEB. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17813>
- Korpershoek, H., Cantrius, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., y Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Lara, L., y Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lara, L., Saracostti, M., y de-Toro, X. (2022). Adaptation and psychometric properties of the school engagement and contextual factors questionnaire for Covid-19 and post Covid-19 context. *PLoS ONE*, 17(9), e0272871. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272871>

- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., y Fuster, J. (2018). *Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento*. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52–62.
- Lei, H., Cui, Y., y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Liu, J., Zhu, Z., Kong, X., Coplan, R. J., Zhao, K., Li, D., y Chen, X. (2023). Developmental trajectories of emotional school engagement from middle to late childhood in mainland China: Contributions of early peer relationships and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 151–170. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00691-8>
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Martinot, D., Sicard, A., Gul, B., Yakimova, S., Taillandier-Schmitt, A., y Maintenant, C. (2022). Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and priority education area students. *Frontiers in Psychology*, 13, 958286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958286>
- Martin, A. J., y Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., y Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., y de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.pscoe.2018.03.001>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 151–161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Navarro, J.-J., de-Toro, X., Lara, L., y Saracostti, M. (2021). Validación de un instrumento de medición de factores contextuales relacionados con el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 109–124. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.09>
- Olana, E., y Tefera, B. (2022). Family, teachers and peer support as predictors of school engagement among secondary school Ethiopian adolescent students. *Cogent Psychology*, 9(1), 2123586. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123586>
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Pohl, A. J. (2020). Strategies and interventions for promoting cognitive engagement. En A. L. Reschly, A. J. Pohl, y S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement* (pp. 253–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_14
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Rensvold, R. B., y Cheung, G. W. (2001). Testing for metric invariance using structural equation models: Solving the standardization problem. En C. A. Schriesheim y L. L. Neider (Eds.), *Equivalence in measurement: Research in management* (pp. 25–50). Information Age.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., Koomen, H. M. Y., y Dowdy, E. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Ryan, A. M., y Shin, H. (2018). Peers, academics, and teachers. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd, pp. 637–656). The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., y Upadhyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Saracostti, M., de-Toro, X., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., Lara, L., y Hernández, M. T. (2024). Associations between contextual factors and school engagement: A longitudinal study of profiles. *Frontiers in Education*, 9, 1365789. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1365789>
- Saracostti, M., de-Toro, X., Rossi, A., Lara, L., y Sotomayor, M. B. (2022). Implementation of a web-based system to measure, monitor and promote school engagement strategies. A Chilean experience. *Frontiers in Psychology*, 13, 980902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980902>
- Saracostti, M., Lara, L., y Miranda-Zapata, E. (2019). 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(47), 193–212. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2049>
- Saracostti, M., Lara, L., y Miranda-Zapata, E. (2021). Evaluación y promoción del compromiso escolar en Iberoamérica: Introducción. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 77–79. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.06>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., y Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226–241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., y Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M. T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd, pp. 586–603). The Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. En M. E. Lamb y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th, pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.chldpsy316>
- Williford, A. P., y Pianta, R. C. (2020). Banking time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. En A. L. Reschly, A. J. Pohl, y S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement* (pp. 239–250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Winter, L., Hernández-Torrano, D., McLellan, R., Almkhambetova, A., y Brown-Hajdukova, E. (2022). A contextually adapted model of school engagement in Kazakhstan. *Current Psychology*, 41, 2479–2495. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00758-5>
- Yang, C., Bear, G. G., y May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45–61. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., y Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>