



Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e
Avaliação Psicológica

ISSN: 1135-3848

ISSN: 2183-6051

bgoncalves@psicologia.ulisboa.pt

Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação
Psicológica
Portugal

Leyton, Cristian; Mella, Cristhie; Salum-Alvarado, Sara; Saracosti,
Mahia; Sotomayor, Belén; de-Toro, Ximena; Labrín Muñoz, Leslie
Estrategias de Intervención Socioeducativas para Promover el Compromiso Escolar
Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e
Avaliação Psicológica, vol. 2, núm. 59, 2021, -Junio, pp. 191-205
Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica
Portugal

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459669142016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Estrategias de Intervención Socioeducativas para Promover el Compromiso Escolar

Socio-Educational Intervention Strategies to Promote School Engagement

Cristian Leyton¹, Cristhie Mella², Sara Salum-Alvarado³, Mahia Saracosti⁴, Belén Sotomayor⁵,
Ximena de-Toro⁶ y Leslie Labrín Muñoz⁷

Resumen

Este artículo analiza estrategias de promoción de compromiso escolar factibles de implementar en Chile, en el marco de un sistema de diagnóstico, monitoreo y evaluación del compromiso escolar que ya cuenta con una plataforma tecnológica para su evaluación. Este sistema, cuenta con validación y ajuste de instrumentos de compromiso escolar y factores contextuales facilitadores en algunos países iberoamericanos e incorporará estrategias coherentes para fortalecer el compromiso escolar. Para ello, este trabajo sistematizó 43 estrategias basadas en evidencia en contexto internacional y realizó un proceso de validación mediante juicio de expertos en Chile. Un total de 15 estrategias priorizadas como pertinentes son analizadas en cuanto a componentes, foco, nudos críticos, formas de monitoreo y evaluación de efectividad, así como eventuales tensiones en proceso de ajuste y transferencia a este contexto.

Palabras clave: compromiso escolar, estrategias, intervención, evaluación, educación

Abstract

This article analyzes feasible strategies for promoting school engagement in Chile, within the framework of a school engagement diagnosis, monitoring and evaluation system that has a technological platform for its evaluation. This system already has validation and adjustment of school engagement instruments and contextual facilitating factors in several Ibero-American countries, and it will incorporate consistent strategies to promote school engagement. For this, 43 international evidence-based strategies were systematized and a validation process was carried out through expert's judgment in Chile. A total of 15 strategies prioritized as relevant were analyzed in terms of components, focus, critical nodes, ways of monitoring and evaluation's effectiveness, as well as tensions in the process of adjustment and transfer to this context.

Keywords: school engagement, strategies, intervention, evaluation, education

¹ Doctor en Social Policy. Académico Investigador. Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud, Universidad Católica Silva Henríquez. General Jofré 462, Santiago, C.P. 8330225, Santiago, Chile. Teléfono: +562224431429. Correo: cleyton@ucsh.cl

² Doctora en Social Policy (Psicóloga). Docente e investigadora. Universidad Católica de Temuco. M. Montt 56, Temuco, Chile. Tel.: +56 452553818. Correo: cpmella@gmail.com

³ Doctora en Estudios Americanos. Profesora Titular. Universidad de Valparaíso. Colon 2128, Valparaíso, Chile. Tel.: +56 322508666. Correo: sara.salum@uv.cl

⁴ Doctora en Social Welfare. Investigadora del Núcleo Científico y Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de La Frontera. Universidad de la Frontera, Avenida Francisco Salazar, 01145, Temuco, Chile. Tel.: +56 952531464. Correo: mahia.saracosti@ufrontera.cl

⁵ Máster en Educación. Estudiante Ph.D. Educación, Universidad de Almería, España. Investigadora. Universidad de la Frontera. Universidad de la Frontera, Avenida Francisco Salazar, 01145, Temuco, Chile. Tel.: +56 952531464. Correo: mbsotomayor@uc.cl

⁶ Master en Childhood Studies. Docente e Investigadora. Pontificia Universidad Católica de Chile. 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

⁷ Licenciada en Trabajo Social. Profesional. Colegio República Argentina. CORMUN, Rancagua, calle O'Carroll 850. Tel.: +56 722230332. Correo: leslielabrin@gmail.com

Introducción

La amenaza del aumento de los niveles de deserción escolar viene siendo una preocupación de las políticas educativas desde hace tiempo, y crece en el contexto de la actual crisis sanitaria y sus múltiples consecuencias, pues vulnera un derecho humano fundamental de los niños, niñas y adolescentes como es el derecho a la educación. En Chile, cerca de un 30% de los chilenos/as mayores de 18 años no ha alcanzado los 12 años de escolaridad exigidos por la Ley, impactando directamente en sus oportunidades laborales y sociales. La pérdida del compromiso con sus estudios y las relaciones conflictivas con los compañeros y profesores se encuentran entre las principales causas de la deserción escolar en Chile (Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracosti, & De Toro, 2018). Estudios internacionales concuerdan que la estrategia de hacer un seguimiento del Compromiso Escolar (CE) y factores contextuales de cada alumno/a con sus estudios permite prevenir la deserción escolar mucho más oportunamente que centrarse, de manera exclusiva, en los clásicos factores de riesgo como la inasistencia o el rezago escolar. Con base en esta evidencia, diversos organismos internacionales y nacionales sugieren la construcción de un sistema de integrado capaz de detectar a los estudiantes en riesgo de deserción escolar, monitorear el compromiso estudiantil de todas/os y vincularles con actores públicos y privados que abordan las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes a través de estrategias de intervención que busquen promover el compromiso con los estudios con el fin de modificar sus trayectorias educativas, promover el compromiso con sus estudios y facilitar la retención de todos y todas (Bruce, Bridgeland, Hornig, & Balfanz, 2011).

Las estrategias de intervención que busquen avanzar en estos propósitos requieren del trabajo conjunto de profesores, administrativos, familias y comunidades. El modelo ecológico, en tanto enfoque analítico, reconoce la existencia de diferentes sistemas ambientales que tienen incidencia en el desarrollo de las personas, y plantea que el desarrollo de interconexiones entre ellos puede aumentar su capacidad de proveer apoyo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Este

modelo puede ser crucial para comprender las trayectorias educativas y posibilitar que las estrategias utilizadas puedan alcanzar resultados positivos (You & Sharkey, 2009).

Estrategias de promoción del compromiso escolar

La discusión sobre el CE ha sido vinculada a resultados positivos de aprendizaje (Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015) así como también a resultados negativos (abandono escolar). El concepto CE refiere a un meta constructo multidimensional que toma en consideración el grado de involucramiento y participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Saracosti, Lara, & Miranda-Zapata, 2019) integrado por distintos componentes que mantienen interacción entre sí. En general la literatura reconoce tres dimensiones o subtipos de Compromiso Escolar (CE): afectivo, cognitivo y conductual (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Fredricks & McColskey, 2012), siendo cada uno de ellos una dimensión relevante en el proceso de escolarización de los/las estudiantes. El compromiso conductual incluye acciones como asistencia y participación en actividades escolares; el compromiso afectivo incluye un sentido de pertenencia o valoración de la escuela y el compromiso cognitivo se describe como la voluntad de participar en un esfuerzo para realizar tareas, cumplir propósitos, usar estrategias y autorregulación (Sinatra et al., 2015). Cómo consecuencia de ello, los abordajes para promoverlo deben integrar la interrelación compleja entre estos tres componentes (Fredricks, Reschly, & Christenson, 2019) dado que es un predictor relevante de resultados académicos, y clave en el desarrollo de un mayor grado de involucramiento del estudiante con su escuela y específicamente con las metas o procesos de aprendizajes asociados a este (De Toro et al., 2016).

De este modo, el CE es relevante para prevenir oportunamente el abandono y deserción escolar y promover la retención de estudiantes en el sistema educativo. Diversos estudios han mostrado que determinados factores contextuales ejercen una significativa influencia sobre el CE

(Appleton et al., 2008; Reschly & Christenson, 2012; 2019), destacándose particularmente contextos relacionales como el apoyo de la familia, profesorado y los pares (Fernández-Zabala, Goni, Camino, & Zulaika, 2016; Miranda-Zapata et al., 2018).

En coherencia con esta evidencia, el Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1979) aparece como una perspectiva que considera que persona y medio se afectan mutuamente. Bronfenbrenner propone cuatro subsistemas en constante interacción: a) el microsistema, que involucra al entorno físico y social más próximo de la persona, como la familia o la escuela; b) el mesosistema, que refiere a las interacciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa; c) el exosistema, que remite a uno o más entornos en los que la persona no participa directamente pero influyen en su entorno próximo; y d) el macrosistema referido a la cultura y normas sociales constituye la estructura de mayor orden, la cual corresponde y subyace a los tres sistemas anteriormente mencionados. El enfoque ecológico, pone su mirada en las interacciones, en la conectividad relacional, tratando de contextualizar y enseñar desde una mirada más amplia, que nos permite comprender los mecanismos que mantienen las conductas (teniendo en cuenta la función que éstas cumplen dentro del sistema en el que se encuadran) e intervenir sobre los múltiples aspectos que conforman dicho sistema (Salinas-Quiroz, Cambón, Silva, & Cabrera, 2015; Seijo & Torrego, 2017).

Este marco resulta muy útil para comprender el proceso de CE, pues éste en tanto constructo complejo y multidimensional, depende de una multiplicidad de factores que exceden a los factores personales (Rigo & Donolo, 2019) e involucra también factores contextuales como las comunidades, escuelas, grupos de pares y las familias (Fredricks et al., 2019), lo que pone en evidencia la necesidad de prestar atención a factores del contexto en la medida que toda intervención debe considerarlos para el logro de sus objetivos. En este sentido, los elementos del contexto donde las estrategias se implementan deben considerar la bidireccionalidad entre los componentes de la intervención y los actores involucrados. Desde esta mirada, a nivel de

mesosistema, las relaciones que se establecen entre los microsistemas hogar y escuela (Garbacz, Hirano, McIntosh, & Eagle, 2018) son cruciales para la comprensión de la multidimensionalidad del CE, pero a la vez el efecto mediador de las interrelaciones entre estos factores de contexto.

Desde un enfoque ecológico, la familia y la escuela cobran especial importancia como elementos de contexto donde se llevan a cabo las estrategias de intervención. La organización, comunicación y tipo de relaciones en la familia influyen en el papel que toma cada uno de sus miembros. También, a nivel del microsistema, la escuela -y particularmente la relación con los pares y los profesores/as- se ha evidenciado como una relación clave en los procesos de CE y por tanto de considerar en las estrategias de intervención que busquen promover la retención escolar. En línea con el modelo ecológico, dichas intervenciones deberían considerar tanto las fortalezas y necesidades o riesgos como el contexto más amplio (Bronfenbrenner, 1979; Percy-Smith, 2011).

De ahí la relevancia de analizar el CE, el apoyo de la familia, la relación con los pares y con el profesor teniendo en cuenta una mirada del contexto más amplio, es decir, del meso sistema, exosistema y macrosistema, donde las complejidades del entorno no pueden abstraerse del análisis, en función de su impacto sobre el microsistema, familia y escuela. Esto para comprender y definir posibles estrategias de intervención a desarrollar. En coherencia con ello, es que el trabajo y compromiso de diversas instituciones a nivel nacional y local resulta fundamental para abordar integralmente la promoción del CE.

En este sentido, resulta complejo replicar y transferir linealmente experiencias de intervención diseñadas e implementadas en países mayoritariamente angloparlantes en el contexto latinoamericano. Fredricks et al. (2019) plantean que el éxito o logro de los objetivos de las estrategias de intervención no es solo resorte de la rigurosidad o estandarización alcanzada, sino que los factores de contexto importan y deben ser analizados con miras a establecer criterios de oportunidad y pertinencia, considerando contextos culturales, organizacionales y demográficos diversos. El dilema de la transferencia de

estrategias llevadas a cabo en países denominados desarrollados impone tensiones en relación con su replicabilidad en otros países.

La literatura sobre estrategias de promoción del CE (Fredricks et al., 2004; Fredricks et. al, 2019) revela una clara tendencia hacia el tránsito desde estrategias centrados en el estudiante con acciones focalizadas en un solo componente de CE (ej. cognitivo o conductual), hacia propuestas más sistémicas que involucran diferentes niveles, desde estrategias universales hasta aquellas más focalizadas e intensivas para fortalecer el compromiso y disponer de apoyos específicos según necesidades detectadas. En general existe acuerdo en la literatura en torno a la clasificación de tres niveles de apoyo (Hofkens & Rozek, 2019), donde se identifica un primer nivel de carácter universal que asume estrategias más promocionales y preventivas dirigidas a todos los estudiantes, seguido por un segundo nivel donde se seleccionan estrategias más estructuradas para grupos de estudiantes con necesidades más específicas y, finalmente, un tercer nivel donde se ubican aquellos componentes más focalizados en necesidades de apoyo a nivel individual e intensivo.

Con relación al impacto de las estrategias de CE, en general desarrolladas en contextos anglosajones, las estrategias eficaces se basan en el empleo de múltiples estrategias de aprendizaje dirigidas a múltiples componentes, es decir, una combinación de dos o más intervenciones implementadas para diferentes grupos de individuos, como jóvenes, familias o escuelas (Fredricks et al., 2019).

Si bien en Iberoamérica la preocupación por el CE se ha comenzado a instalar, junto con la necesidad de contar con sistemas de diagnóstico, monitoreo y evaluación del mismo (Saracosti et al., 2019), el avance hacia estrategias de intervención en esta área es aún incipiente. Para avanzar en este sentido, se requiere analizar, desde las necesidades y particularidades de estudiantes, familias y su contexto, las posibilidades que ofrecen las estrategias implementadas en contexto internacional, pero que requieren una necesaria mirada a la pertinencia en contextos de países latinoamericanos. En el caso de Chile e Iberoamérica, faltan estudios y evidencia sobre estrategias de intervención efectivas en promoción

de CE (Lara et al., 2018) por lo que se requiere investigar tanto las características de la diversidad de estrategias desarrolladas e implementadas en otros contextos como la factibilidad de implementar estos diseños, evaluando su pertinencia y potencial de efectividad en nuestros países.

La literatura internacional reporta solo hallazgos generales de las estrategias de intervención y la mayoría de los casos estudiados descuidan los contextos complejos de la escuela y el aula con aplicación limitada en contextos particulares (Fredricks et al., 2019). Esta tensión entre la transferencia, adaptación y traducción de políticas y programas es un debate abierto en el análisis comparado de políticas públicas y particularmente sociales. El enfoque de traducción de políticas, emerge como una crítica a las perspectivas que asumen estabilidad en los significados en las políticas como también las múltiples interpretaciones dadas a la política por los diferentes actores involucrados en el proceso (Balén & Leyton, 2016; Benson & Jordan, 2011; Clarke, Bainton, Lendvai, & Stubbs, 2015; Freeman, 2009; Lendvai & Stubbs, 2009). Los teóricos de la traducción de políticas, que emergen en el análisis de los movimientos de ideas de políticas desde el nivel transnacional hasta el nivel local de las políticas, cuestionan a aquellos autores que creen y asumen racionalidad de los agentes y deliberación en el proceso de políticas (transferencia de políticas, entre otros), los que descartan el rol de la contingencia y la importancia del contexto en este proceso (Freeman, 2009; Lendvai & Stubbs, 2009).

A partir de todo lo expuesto, este artículo analiza estrategias de promoción del CE y factores contextuales factibles de implementar en Chile, poniendo énfasis en el análisis de sus componentes, foco, nudos críticos, formas de monitoreo y evaluación de su efectividad, así como de las eventuales implicancias y tensiones en su transferencia a este nuevo contexto.

Método

La metodología utilizada en este trabajo se organizó en tres fases. La primera consistió en la búsqueda e identificación de estrategias, para ello se realizó una rigurosa, extendida y acuciosa

revisión en distintas fuentes de información para la selección de intervenciones orientadas a promover el CE con alguna evidencia de su efectividad, usando como base el trabajo realizado previamente por De Toro et al. (2016). La búsqueda e identificación de estrategias se realizó fundamentalmente a través de dos fuentes de información: a) Búsqueda en sitios web especializados; b) Revisión de experiencias provenientes de la literatura científica disponible particularmente revisiones sistemáticas y meta-análisis realizados (Maynard, McCrea, Pigott, & Kelly, 2012; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011; entre otros). El resultado de este amplio proceso de búsqueda fue la identificación de 43 estrategias o programas. Luego se procedió a organizar y sistematizar la información recolectada.

La segunda fase consistió en la selección de un subgrupo con aquellas estrategias y/o programas con algún potencial de utilización en el contexto chileno, aplicando como filtro el que estuviera dirigida tanto a las dimensiones del CE como a factores de contexto (familia, pares y profesores). De las 43 estrategias identificadas, luego de este proceso fueron 28 las seleccionadas.

Esta tercera fase, consistió en el análisis y validación mediante el juicio de expertos de las 28 estrategias seleccionadas en la fase anterior (Bernal-García, Salamanca, Perez, & Quemba, 2018; Mach, Mastrandrea, Freeman & Field, 2017; Robles & Rojas, 2015). El proceso de validación se realizó por medio de talleres grupales en que diversos profesionales de la educación analizaron, discutieron y concluyeron acerca de la aplicabilidad y pertinencia de dichas estrategias para el contexto chileno. La valoración de las estrategias se realizó en función de tres dimensiones: aplicabilidad (referida a infraestructura, recursos, grupo al que se dirige y participación de familias); objetivos (en cuanto a claridad y coherencia objetivos-resultados) y resultados (referido a su potencial de éxito). En este proceso participaron 102 profesionales del área de educación pertenecientes a establecimientos educacionales de 6 comunas distintas de Chile, quienes evaluaron las estrategias con base en un cuestionario compuesto por 10 preguntas asociadas a las tres dimensiones señaladas, utilizando una escala tipo Likert era de

5 puntos donde el puntaje máximo era 50 (mejores evaluadas) y el mínimo 10 (peores evaluadas). De ello se obtuvo un ranking a partir de porcentajes de aprobación de cada estrategia y se seleccionaron aquellas que obtuvieron sobre un 70 por ciento de aprobación, generándose así una priorización de 15 estrategias de intervención.

Resultados

Estrategias de promoción de CE priorizadas: principales características

La mayoría de las estrategias de promoción de CE identificadas provienen de países angloparlantes, particularmente de Estados Unidos (40 de 43), y solo dos iniciativas provienen de Portugal (Growing up playing) y Brasil (A package of interventions to reduce the dropout). Profundizando en los resultados del análisis de las 15 estrategias valoradas como pertinentes y aplicables al contexto chileno por el juicio de expertos, la Tabla 1, organiza las estrategias de acuerdo a la o las dimensiones del CE que abordan (cognitivo, afectivo y conductual). A su vez entrega información respecto del nivel de focalización (universal o focalizada), sus principales características, el o los factores contextuales del CE que considera, el grupo etario al que se orienta y la modalidad preferente con la que trabaja (grupal, individual).

En relación con los niveles de intervención, y en consistencia con la literatura revisada (Fredricks et al., 2019; Hofkens & Rozek, 2019), se observa una preferencia por tipos de intervenciones de carácter universal. De hecho 10 de las 15 estrategias comparten esta característica.

En general, son mejor valoradas estrategias de desarrollo de habilidades para la vida y conductas prosociales, las que focalizan en componentes como habilidades socioemocionales, aprendizaje colaborativo y valórico, autorregulación, creación de clima escolar positivo y fortalecimiento de comunidades educativas. Este tipo de iniciativas se enmarcan en la literatura internacional en lo que se ha denominado aprendizaje social y emocional (Sauve & Shonert-Reichl, 2019). De esta manera, el componente de carácter promocional aparece como central, más que estrategias de tipo

Tabla 1. Caracterización de las 15 Estrategias mejor valoradas

Estrategia	Grupo etario	Nivel de focalización	Factores contextuales	Modalidad preferente (grupal, individual)	Orientación/características
Estrategias de compromiso escolar cognitivo, afectivo y conductual					
Growing up playing	Hasta 13 años	Universal	Profesorado Pares Clima escolar	Grupal	Programa estructurado de habilidades socioemocionales. Involucra capacitación de profesores.
Community of caring	Todas las edades	Universal	Familia Profesores Clima escolar.	Grupal	Estrategia de comunidad educativa con involucramiento familiar y capacitación de profesores. Foco en promoción de valores transversales en comunidad educativa.
Families and school together (FAST)	3-18 años	Focalizada	Familia Clima escolar	Grupal (familias, comunidad educativa)	Fortalecimiento de vínculos familiares para potenciar desarrollo educacional de niños. Intervención post jornada escolar semanal (8 semanas) con familias. Diferenciada por niveles etarios.
A package of interventions to reduce dropout	6-11 años	Universal y focalizada	Familia Profesores Red comunitaria más amplia.	Grupal-(padres). Individual (estudiantes)	6 componentes preventivos universales de deserción escolar más estrategias focalizadas (salud mental y vinculación con redes de apoyo, capacitación a profesores, cartillas informativas y reuniones con padres además de intervención intensiva con estudiantes en riesgo).
Connect with kids	Todas las edades	Universal	Familias y Comunidad Clima escolar	Grupal (comunidades)	Red educativa online con recursos en temáticas asociadas a aprendizaje socio-emocional en contexto de comunidades. Promoción de asociación colaborativa y acción social positiva.
Comer school development program	6-11 años	Universal	Clima escolar Familia Profesores	Grupal (en equipos)	Foco en necesidades del desarrollo de estudiantes y en la resolución de problemas. También en clima escolar mediante desarrollo organizacional eficiente y positivo basado en equipos de trabajo tripartito, compuesto por padres, administración y equipo de apoyo a estudiantes.
New century high school	12-18 años	Focalizada.	Profesores y Pares Clima escolar	Grupal (clase)	Habilidades académicas y para la vida. Reforma de reconversión de colegios de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad a establecimientos de menor número de estudiantes Estrategia coordinada de promoción de habilidades para el pregrado y el trabajo.
Check & connect	5-18 años	Focalizada	Profesores Tutores Familia	Individual	Foco en alertas de bajo compromiso escolar para apoyar mantenimiento en sistema educacional. Monitoreo actitudinal, conductual y académico de estudiantes mediante tutorías en periodo de dos años. Comunicación permanente con familias. Relevancia de mentor capacitado.
Estrategias de compromiso escolar afectivo y conductual					
Too good for violence	4-15 años	Universal	Pares Clima escolar	Grupal	Habilidades prosociales y de resolución de conflictos con foco en valores. Estrategias diferenciadas por niveles. Trabajo focalizado por edades en sesiones grupales. Componente opcional con padres y comunidad.
Positive action	Hasta 18 años	Universal	Clima escolar	Grupal	Programa de aprendizaje social y emocional. Trabajo con estudiantes, asociado al aprendizaje escolar. Material de apoyo para profesores y comunidad. Mayormente instruccional en torno a habilidades sociales y autoconcepto.
The incredible years	1-12 años	Universal	Familia Profesores Pares Clima escolar	Grupal	Habilidades sociales y académicas, autorregulación conductual y conducta prosocial. Involucramiento familia y escuela con estrategias diferenciadas por segmentos de edades. Trabajo con estudiantes, profesores y familia en sesiones grupales y componentes aula, además de capacitación para profesores.
Estrategias de compromiso escolar cognitivo y conductual					
Careestar	10-13 años	Universal	Profesores	Grupal	Habilidades para la vida, focalizado en nexos aprendizajes significativos para desempeño laboral futuro. Lecciones a integrar en asignaturas clave. Instruccional.
Check in- check out	Hasta 13 años	Focalizado	Profesores	Individual	Habilidades de autorregulación. Monitoreo diario de metas con un adulto. Retroalimentación en base a logros.
Estrategias de compromiso escolar conductual					
Aggression replacement training	12-17 años	Focalizada	Pares	Grupal	Entrenamiento conductual para reemplazar conducta desafiante por conducta prosocial. Componentes de habilidades sociales, control de la ira y razonamiento moral. 10 sesiones de trabajo por componente.
Teen outreach program	12-17 años.	Universal	Contexto comunitario Pares Tutores	Grupal	Habilidades para la vida y conducta prosocial. Tutorías educativas semanales por 9 meses. Integrado en currículum escolar o desarrollado desde organizaciones comunitarias, sociales o de salud.

focalizadas e individuales, como son las tutorías o seguimiento personalizado.

Así también, se observa que el abordaje de CE de manera integrada en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual (por ejemplo, *Growing up playing*, *Community of caring* y *Too good for violence*), es considerado más pertinente que estrategias solo focalizadas a los componentes cognitivo y/o conductual (por ejemplo, *Check & Connect* y *Check in check out*).

Aunque en menor medida, se opta también por estrategias que integran acciones en distintos niveles, es decir, que combinen estrategias universales con apoyo más focalizado y seguimiento individual (por ejemplo, *A package of interventions to reduce dropout*), lo que pone en tensión los sistemas de alerta temprana de CE, si estos no son un componente de una estrategia universal más amplia.

En cuanto a la integración de factores contextuales destacados en la literatura, el clima escolar y la familia aparecen como aspectos más visibles en los componentes de las estrategias seleccionadas como más pertinentes por los expertos (9 de las 15 estrategias los incorporan).

En términos de las modalidades de intervención presentes en las estrategias mejor valoradas, en general, se privilegian actividades de tipo grupal, tanto en el trabajo con estudiantes como con las familias. Programas como *Growing up playing*, *Too good for violence*, *Community of caring*, y *The incredible years*, que recibieron alto porcentaje de aprobación (sobre 80%), privilegian el involucramiento de todo el universo de estudiantes en actividades estructuradas de contenido dirigido. *Too good for violence* promueve la prevención de conductas violentas estimulando conducta prosocial en trabajo grupal e interactivo de aprendizaje socioemocional diferenciado por niveles escolares desde kindergarden hasta secundaria. *Growing up playing* y *The incredible years*, integran una perspectiva preventiva de factores de riesgo de desajuste y promoción de competencia social mediante estrategias diferenciadas por edades. En *The incredible years* existen componentes de capacitación y orientación en diferentes temáticas que se trabajan tanto con estudiantes como con padres y profesores en sesiones semanales. La perspectiva del desarrollo y sus necesidades

aparece transversalmente a las actividades y estrategias (Hutchings, Pye, Bywater, & Williams, 2020).

En esta misma línea, apuntando a la creación de clima escolar positivo mediante una comunidad escolar colaborativa, *Comer school development program* vincula la necesidad de abordar los factores que impactan el desarrollo estudiantil y el bienestar. Lo mismo busca el programa *Families And Schools Together (FAST)*, que involucra a todos los ámbitos de CE que favorece al involucramiento de la familia, profesores y la comunidad, para asegurar que los niños y niñas reciban el apoyo que necesitan en función de lograr su potencial en educación y en habilidades para la vida, pero no considerando una intervención universal sino de nivel focalizado o grupal. Basado en estrategias de modificación de conducta, así como modelo ecológico y sistémico (Fiel, Haskins, & López-Turley, 2013), incorpora la utilización de evaluaciones pre y post intervención. El programa promueve el vínculo familia-escuela en una perspectiva de empoderamiento parental y construcción de capital social (FAST, 2020). Ha sido replicado y adaptado en contextos culturales diversos, incluyendo población hispana residente en USA (Fiel et al., 2013). Una fortaleza de este Programa, de tipo focalizado y grupal, es que promueve la implementación por equipos conformados desde la propia comunidad, tanto escolar como no escolar siendo representativos del contexto de cada espacio (FAST, 2020). Son estos equipos, previa capacitación, quienes implementan el programa. Se incluye asimismo un trabajo post intervención con reuniones mensuales por 2 años para fortalecer la creación de comunidad.

Estos aspectos señalados muestran que factores del microsistema como familia y la escuela, son considerados de manera importante en las estrategias analizadas. La valoración atribuida a las estrategias que incorporan factores como el apoyo de los profesores y la relación entre pares, da cuenta que se entiende como relevante su rol clave en la construcción del sentido de pertenencia a una comunidad escolar y, por tanto, su potencial para el CE.

En este grupo de estrategias se observa en un número menor (3) de aquellas focalizadas, dirigidas a estudiantes que presentan riesgo de

abandono escolar. Estas son *Agression replacement training*, *Check in - check out* y *Check & Connect*. Estas estrategias comparten su priorización por un componente más conductual y de monitoreo individualizado. De estas tres *Check & Connect* es la más integral en la medida que incorpora diferentes niveles de focalización y todas las dimensiones de CE, además de incorporar a la familia como apoyo en seguimiento. En tanto, las otras dos estrategias están centradas en los individuos bajo un enfoque cognitivo-conductual de modificación de conducta. Estas estrategias recibieron un menor apoyo por los expertos, sugiriendo una mayor valoración de estrategias universales que aquellas más focalizadas.

Evidencia, diagnóstico, monitoreo y evaluación de las estrategias

El uso de la evidencia es un tema relevante tanto para identificar necesidades y fortalezas e informar decisiones en el diagnóstico, monitoreo y evaluación de resultados de las estrategias. La mayoría de las estrategias utilizan medidas administrativas de chequeo de desempeño académico, tales como notas y/o conductas, como, por ejemplo, se hace en el caso de *New Century High School* y *Check in-check out*, mientras que otras técnicas ampliamente recurridas han sido los cuestionarios de autorreporte, aplicados a los estudiantes, en donde se exploran ítems referidos a motivación y logros, así como aspectos más generales de habilidades sociales. Este tipo de información utilizada para diagnóstico, monitoreo y/o evaluaciones operan sobre la base de mediciones pre y post intervención, observando cambios en el tiempo como resultado de la implementación de las estrategias, como lo hacen *Check & Connect* y *The incredible years*, por ejemplo. Observaciones y reporte de profesores y padres son también integradas en aquellas estrategias cuyos componentes los incluyen como factores relevantes del CE. Este es el caso de *Families and schools together* y *The incredible years*. Esta última integra adicionalmente cuestionarios específicos sobre parentalidad, además de mediciones de desarrollo socioemocional y resolución de problemas en los niños, en concordancia con promoción de aprendizaje socioemocional. Esta estrategia posee

evidencia generada mediante estudios aleatorios con grupo control, de reducción de conductas mal adaptativas en contextos diversos (Hutchings et al., 2020).

Si bien estas 15 estrategias más valoradas, se reconocen internacionalmente como basadas en evidencia, las conclusiones de estudios de efectividad e impacto ofrecen resultados mixtos. Dichos estudios evalúan la intervención en distintos momentos, dependiendo de la experiencia, y suelen medir eficiencia, efectividad e impacto. El programa que cuenta con mayor respaldo de evidencia es *Check & Connect*, estando validado en varios países como a través de estudios experimentales y cuasi experimentales (Goulet, Archambault, Janosz, & Christenson, 2018; Fredricks et al., 2019).

Un ejemplo de esto es también el caso de *Too good for violence* -que es un programa validado por *What Works Clearing House* del Instituto de Ciencias de la Educación de USA cuya efectividad ha sido comprobada en estudios experimentales aleatorios con resultados positivos en conocimiento, actitudes y conducta (IES, 2020). Sin embargo, existe consenso en torno a la falta de evidencia robusta de resultados en el largo plazo para un gran número de estrategias que se han venido utilizando, dada la falta de estudios longitudinales (Fredricks et al., 2019).

Otro aspecto relevante es que en el caso de las estrategias de tipo universal en general las herramientas de evaluación también lo reflejan e integran en la generación de evidencia no solo con estudiantes sino también con la familia y profesores, como parte del contexto. En cambio, en aquellas estrategias más focalizadas, la evidencia generada está más centrada en el desempeño de los estudiantes o modificación de conducta.

La relevancia de los factores sociales estructurales en la implementación de estrategias

Un resultado central del proceso de validación con los expertos fue la relevancia que le asignan a los factores sociales del contexto en el cual se implementarían las estrategias de promoción del CE. Esto dado que reconocen las diferencias y desigualdades existentes, por un lado, en lo que respecta a recursos materiales (como el acceso a

internet y equipos computacionales) hasta capacidades institucionales de los equipos profesionales, establecimientos y municipalidades a cargo de las escuelas.

Por otro lado, otros factores que inciden en la aplicabilidad de estrategias que aborden CE, son las características territoriales y la ubicación geográfica de los establecimientos, pues la diversidad demográfica evidencia las distintas realidades asociadas a características de sectores urbanos o rurales. Esto exige la consideración y análisis en relación a los problemas o fenómenos sociales que afectan a las familias y comunidades de dichos contextos, como la situación de pobreza, niveles de violencia presentes, consumo problemático de drogas, entre otros. En este sentido, cobra importancia la consideración de las diferencias socioculturales e identitaria de las comunidades locales. Se destaca la necesidad de considerar que las características sociodemográficas juegan un rol fundamental en la aplicación de estrategias y metodologías de intervención.

En un estudio de evaluación reciente del programa Check y Connect (Goulet et al., 2018) se señala la relevancia de prestar atención a los factores de contexto en donde se implementan las estrategias de intervención, pues los resultados varían dependiendo de la configuración e interjuego de esos factores. Por ejemplo, estrategias como el monitoreo de tutores, el contacto con las familias, así como la retroalimentación a estudiantes tuvieron impacto positivo, en intervenciones pertinentes para niños pequeños mientras que otros componentes se observaron relevantes para adolescentes, por lo que la variable etapa evolutiva es relevante en la selección de estrategias.

Esto refuerza la importancia de los factores contextuales, pues además de las dimensiones de CE se debe prestar atención a estos factores (Miranda-Zapata et al., 2018). Al mismo tiempo, evidencia la importancia de considerar los factores sociales más ampliamente al momento de tomar la decisión respecto de las estrategias posibles de ser transferidas o traducidas al contexto chileno o Iberoamericano.

En este sentido, los expertos plantearon también la relevancia de reconocer las diferencias de contexto en el cual emergen y se implementan

las estrategias analizadas, enfatizando en la necesidad de adaptarlas a las características del nuevo territorio en que se pretenden llevar a cabo. Además, en dicho proceso de adaptación los expertos reconocen la importancia de contar con espacios de maniobra para los equipos que desarrollan el trabajo en los distintos sectores, y la valoración de sus conocimientos de la realidad y contexto sociocultural. Esto en concordancia con los planteamientos de las perspectivas críticas con la posibilidad de transferir linealmente programas o políticas de un país o de un territorio a otro, ignorando la importancia del contexto y los actores en este proceso (Clarke et al., 2015; Freeman, 2009; Lendvai & Stubbs, 2009).

En suma, tanto los elementos destacados por la literatura, las preferencias de los expertos consultados, como la evidencia de las estrategias internacionales identificadas muestran la necesidad de pensar en estrategias que consideren y sean adaptadas a los factores contextuales relevantes. Las estrategias deben ser revisadas debido a la complejidad que revisten las características de las familias de los estudiantes insertos en el sistema escolar. Esto implica contar con estrategias que consideren procesos de intervención “diferenciada” en función de las características del contexto en el que se implementarán, lo que podría implicar una integración más compleja entre las estrategias individuales, focalizadas o grupales y universales.

Discusión

Dada la relevancia de avanzar en la prevención del abandono escolar y la promoción del CE es que se requiere contar con información de diagnóstico y evaluación del mismo, pero también la implementación de estrategias que sean monitoreadas y evaluadas para alcanzar este propósito. Por ello incorporar las preferencias de un grupo de expertos en el área de educación en Chile aporta en este desafío, enfatizando en la necesidad de avanzar desde sistemas de alerta de estudiantes en riesgo hasta estrategias que aborden integralmente la promoción del CE de manera pertinente al contexto.

En coherencia con la tendencia internacional, estos análisis evidencian la preferencia de los expertos por estrategias de carácter universal y

que abordan el desarrollo de competencias desde una perspectiva más integral y amplia en cuanto a habilidades para la vida y desarrollo de conducta prosocial. Tal como plantea Sauve y Shonert-Reil (2019) se destaca la tendencia a desarrollar intervenciones universales con una visión más amplia de la educación como un espacio de promoción de habilidades sociales y emocionales y en el marco de creación y fortalecimiento de clima escolar positivo y propositivo, en que se promueva la activa participación de todos los actores de la comunidad educativa.

De acuerdo con Pérez-Salas, Sirlopú, Cobo y Awad (2019), en el caso chileno, esta apuesta por programas de desarrollo de competencia socioemocional ha sido señalada como deseable de integrar en los establecimientos por parte del Ministerio de Educación desde el año 2013, en función de favorecer el desarrollo personal y la salud mental mediante la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, esta apuesta no es parte de una estrategia más amplia de retención y promoción del CE de las y los estudiantes y de abordaje de factores contextuales.

Los hallazgos de este estudio muestran una tensión en la selección de estrategias e intervenciones que articulen adecuadamente el nivel universal con el nivel individual en general con intervenciones focalizadas en determinados grupos de estudiantes. En este sentido, la distinción que señala la literatura en torno a los tres niveles de intervención desde lo universal, lo focalizado hasta lo individual se tornan relevantes para el análisis y avanzar hacia articulaciones más complejas de estos niveles.

En el contexto chileno resulta relevante contar con un sistema de diagnóstico, monitoreo y evaluación del CE que permita dirigir apoyos diferenciados y pertinentes donde más se requieren (Lara et al., 2018). Esto, pues posibilita avanzar en la articulación de estrategias de nivel universal, en línea con las preferencias y análisis de los expertos consultados, con estrategias focalizadas o individuales que respondan a características de algunos grupos de estudiantes o contextos específicos. Como señala Fredricks et al. (2019), la literatura internacional, plantea que contar con estrategias universales como marco general, facilita el logro de objetivos de intervenciones más focalizadas e intensivas con

estudiantes en mayor riesgo nivel que es también necesario incluir frente a desafíos específicos con estudiantes y sus contextos particulares.

Otras investigaciones realizadas en Latinoamérica plantean como variable relevante en el CE el contexto social y personal de los estudiantes, así como el apoyo social percibido (Rigo & Donolo, 2019). Esto es coherente con la perspectiva de multidimensionalidad del CE y la mediación de factores del contexto que dan cuenta de complejas causas que subyacen a estos procesos. Así también se requiere un balance entre identificar las necesidades de los estudiantes, junto con sus fortalezas, evitando centrarse en los déficits (Balfanz, 2009) o en los factores de riesgos de deserción más que en los factores contextuales facilitadores de CE como el apoyo de las familias, la relación de pares y relación profesor-estudiante. Esto implica que el trabajo y compromiso de diversas instituciones a nivel local es fundamental, lo que va en línea con el modelo ecológico, que se centra en las fortalezas y postula que las estudiantes familias y escuelas operan dentro de un contexto más amplio (Bronfenbrenner, 1979; Percy-Smith, 2011).

En este sentido, bajo un enfoque sistémico existen variados factores que inciden de manera reciproca en el CE, evidenciando su carácter multicausal. En este escenario, las familias son seres únicos e irrepetibles, en su relación con el sistema escolar, el niño, niña y adolescente y el entorno social del cual ellos/as provienen, por lo que las características de las familias deben ser uno de los factores a considerar al momento de seleccionar e implementar las estrategias de intervención. Pero al mismo tiempo, se requiere construir una comunidad educativa activa con una relación sinérgica entre los distintos sistemas que la conforman (Bronfenbrenner, 1979; Percy-Smith, 2011). Desde una perspectiva ecológica una buena relación al interior del grupo de pares y entre el grupo de pares y los profesores permite mantener vínculos y fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes como una herramienta que potencia el CE y disminuye el abandono escolar. De igual forma, establecer una buena relación entre la comunidad educativa y las familias tiene diversas ventajas, pues permite asegurar y promover trayectorias educativas estables, una mejor comprensión del desarrollo

del bienestar socio-afectivo del estudiante, así como visualizar de manera temprana causas del abandono escolar asociadas a las familias permitiendo generar estrategias de intervención tendientes a mejorar el CE y evitando el abandono escolar. Esta concepción del CE contemplando sus factores contextuales posibilita ver oportunidades de transformación de estas relaciones de modo que se tornan relevantes las estrategias de intervención (Fredricks, Filsecker, & Lawson, 2016; Reschly & Christenson, 2019)

Por ello, es relevante considerar una perspectiva ecológica, dado que los factores sociales y estructurales del contexto más amplio también juegan un rol en las trayectorias educativas. Esto resulta particularmente crítico en países de Latinoamérica, en donde se mantienen condiciones importantes de exclusión y desigualdad en diversas dimensiones del desarrollo. Sin duda, influye en el nivel de CE, cuando las y los estudiantes provienen de familias en situación de vulnerabilidad social como pobreza, violencia (familiar, de género, sexual), abuso de drogas y alcohol, entre otros. En entornos familiares difíciles se producen con mayor frecuencia otros factores determinantes del abandono escolar (Risso, Peralbo, & Barca, 2010) que son invisibilizados, como el embarazo adolescente, el consumo problemático de alcohol y drogas, el trabajo infantil y la explotación sexual. Estos factores no responden a elementos centrados en la respuesta del estudiante al sistema escolar, sino a la interacción sistémica de estas condiciones familiares y el sistema escolar que dan como resultado el abandono escolar. Para Miñaca y Hervás (2013) el reto para abordar esta problemática es la coordinación de los diferentes agentes implicados y no por separado, en el sentido de crear puentes entre el sistema escolar y el sistema familiar (Rigo & Donolo, 2019). De aquí la necesidad de que las intervenciones cumplan un rol de puente entre los factores individuales y los factores de contexto.

Lo anterior, articulado con el nivel focalizado en lo individual, pues estudios epidemiológicos revelan cifras problemáticas de salud mental infanto-juvenil en Chile, predominando trastornos tanto disruptivos como ansiosos (De la Barra, Vicente, Saldivia, & Melipillán, 2012) que a menudo aparecen como interferencias

significativas de las trayectorias de los estudiantes. Ello requiere de fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, aspecto crucial del bienestar en personas en desarrollo como niños y adolescentes (Saldivia, Sandoval, Barría, Estrada, & Vinet, 2015). La estrategia que más lo incluye es *A package of interventions to reduce dropout* que integra dentro de sus componentes focalizados la evaluación en salud mental tanto del estudiante como del funcionamiento familiar, incorporando la derivación a recursos comunitarios ante la detección de apoyos específicos a ese nivel (Graeff-Martins et al., 2006).

Al respecto, algunos autores mencionan lo que sería el lado oscuro del CE, cuando se asocia a *burnout* y sobre carga en términos de demanda y autoexigencia. Desde un punto de vista ecológico, también se debe atender a la complejidad de las interacciones entre CE y bienestar. Alto compromiso y malestar psicológico pueden combinarse (Salmela-Aro et al., 2016) y, por ende, requerir apoyos diferenciados.

Una estrategia de intervención que asegure trayectorias educativas positivas, requeriría crear un clima escolar y social facilitador de experiencias escolares enriquecedoras, a la vez que visibilizar la necesidad de proporcionar apoyos específicos diferenciados. De este modo, es el contexto el que contribuye a generar los ajustes necesarios para responder a las necesidades y resguardar los derechos del estudiante y no es éste el que deba ajustarse a un contexto rígidamente determinado. En este sentido el tender puentes a través de intervenciones diferenciadas, permitiría considerar la implicación como inversión psicológica o grado en que los estudiantes se encuentran conectados e involucrados con el propio proceso de aprendizaje no finaliza después de cada clase, de la toma de apuntes o de rendir el examen, sino que va más allá de esas instancias aisladas, suponiendo una interrelación entre factores personales y rasgos contextuales que moldean el involucramiento del estudiante (Rigo & Donolo, 2019). Todo lo cual sugiere, que las estrategias de promoción del CE requieren una integración de niveles y una combinación de los componentes cognitivo, afectivo y conductual del CE.

Estrategias de este nivel de complejidad sin duda pondrán en tensión la disponibilidad de recursos por parte de los establecimientos y comunidades escolares para el desarrollo de este tipo de las intervenciones, dado que se requieren de equipos de profesionales de distintas disciplinas y una diversidad de componentes e intervenciones disponibles. Todo ello se enfrenta a la escasez y desigualdad en la distribución de recursos existentes en Chile y en general en América Latina, que deben ser considerados en el proceso de selección. En el proceso de selección de estrategias internacionales las particularidades del contexto nacional y local en el que se implementarán deberían ser considerados (Goulet et al., 2018). Como plantean Fredricks et al., (2019) la revisión de evaluaciones de implementación de diferentes intervenciones sugiere que, en términos de transferencia de las iniciativas, el contexto no se puede desestimar y con ello, el impacto de las desigualdades estructurales como problemas de financiamiento, personal entrenado e infraestructura han sido citados como barreras para tal cometido.

Conclusión

Las estrategias de promoción de CE analizadas, consideradas como factibles y pertinentes para el contexto chileno por parte de expertos del área de educación que las evaluaron, involucran preferentemente modalidades de carácter universal y que abordan el desarrollo de competencias desde una perspectiva más integral y amplia en cuanto a habilidades para la vida y desarrollo de conducta prosocial, es decir, incluyen intervenciones en los componentes emocional, cognitivo y conductual.

Se destaca la relevancia de los factores contextuales tanto para la comprensión del CE como para la definición de estrategias de intervención. Esto, pues tener en consideración el nivel de apoyo de las familias, de los pares y profesores, así como los factores sociales y estructurales del entorno más amplio, permite proyectar las complicaciones de implementar estrategias diseñadas y probadas en otros contextos. Enfatizando en los problemas de la transferencia de políticas y la necesidad de

considerar sus procesos de adecuación y adaptación a las características del nuevo contexto y de los recursos de sus actores relevantes.

Sin duda el tema de la retención y definir estrategias que fortalezcan al CE y eviten el abandono son centrales, y se hacen aún más relevantes en el contexto de los nuevos desafíos que se plantea la actual crisis sanitaria. Ello tanto por la intensificación de los factores que influyen en este desenlace como por la complejidad de implementar las estrategias seleccionadas.

Financiamiento

Este artículo ha recibido el apoyo del proyecto FONDEF IT19I0012 “Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar” financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

Referencias

- 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
- Balen, M. E., & C. Leyton. (2016). Policy translation: An invitation to revisit the work of Latour, Star and Marres. *Global Discourse: An interdisciplinary journal of current affairs*, 6(1-2), 101-115. doi:10.1080/23269995.2014.1000571
- Balfanz, R. (2009). *Putting Middle Grades Students on the Graduation Path. A Policy and Practice Brief*. Westerville: National Middle School Association. Recuperado de https://www.amle.org/portals/0/pdf/articles/policy_brief_balfanz.pdf
- Benson, D., & Jordan, A. (2011). What have we learned from policy transfer research? Dolowitz and Marshall revisited, *Political Studies Review*, 9(3), 366-378. doi:10.1111/j.1478-9302.2011.00240.x
- Bernal-García, M. I., Salamanca, D. R., Perez, N., & Quemba, M. P. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos de un

- instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2018.08.008
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge Mass. London: Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The ecology of developmental processes. En W. Damon, R. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bruce, M., Bridgeland, J., Hornig, J., & Balfanz, R. (2011). *On Track for Success. The Use of Early Warning Indicator and Intervention Systems to Build a Grad Nation*. Washington, DC: Civic Enterprises, Everyone Graduates Center. Recuperado de http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/03/on_track_for_success.pdf
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Clarke, J., Bainton, D., Lendvai, N., & Stubbs, P. (2015). *Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage*. Bristol: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t89fpb
- De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S., & Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529. doi:10.1016/S0716-8640(12)70346-2
- De Toro, X., Sandoval, M. J., Trigger, J., Saracosti, M., Viveros, J., Riquelme, S., Navarro, J. J., et al. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar: Una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. Colección Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de la Frontera. Recuperado de http://humanidades.ufro.cl/images/libros/ORG_Manual_de_intervenciones.pdf
- FAST (2020). *Fast Program*. Recuperado de <https://www.familiesandschools.org/what-we-do/fast-program/> (19-06-2020).
- 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
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & López-Turley, R. N. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188-1218. doi:10.3102/0002831213499962
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (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
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). *The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments*. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (763-782). Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Overview of Student engagement. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. Chapter 25 pp. doi:10.1016/C2016-0-04519-9
- Freeman, R. (2009). What is 'translation'? *Evidence & Policy*, 5(4), 429-447. doi:10.1332/174426409X478770
- Garbacz, A., Hirano, K., McIntosh, K. & Eagle, J. (2018). Family engagement in schoolwide positive behavioral interventions and supports: Barriers and facilitators to implementation. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 448-459. doi:10.1037/spq0000216
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., & Christenson, S. L. (2018) Evaluating the

- implementation of Check & Connect in various school settings: Is implementation fidelity necessarily associated with good outcomes? *Evaluation and Program Planning*, 68, 34-46.
doi:10.1016/j.evalprogplan.2018.02.004
- Graeff-Martins, A. S., Oswald, S., Comassetto, J., Augusto, L., Kieling, C., & Rocha, R. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A feasibility study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(8), 442-9.
doi:10.1007/s00787-006-0555-2
- Hofkens, T., & Rozek, E. (2019). Measuring student engagement to inform effective interventions in schools. En Fredricks, J. Reschly, A. y Christenson, S. (Eds) *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. Chapter 21 (pp. 309-324)
- Hutchings, J., Pye, K., Bywater, T., & Williams, M. E. (2020). A feasibility evaluation of the Incredible Years® School Readiness parenting programme. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 83-91. doi:10.5093/pi2020a2
- IES-WWCH (2020). *WWC Summary of evidence for this intervention*. TGFV. Recuperado de: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/250>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Lendvai, N., & Stubbs, P. (2009). Assemblages, translation, and intermediaries in South East Europe. *European Societies*, 11(5), 673-695.
doi:10.1080/14616690802475504
- Mach, K., Mastrandrea, M., Freeman, P. & Field, C. (2017). Unleashing expert judgment in assessment. *Global Environmental Change*, 44, 1-14. doi:10.1016/j.gloenvcha.2017.02.005
- Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T., & Kelly, M. (2012). Indicated truancy intervention for chronic truant students: A campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 5-21.
doi:10.1177/1049731512457207
- Miñaca, M. I., & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
doi:10.5944/reec.21.2013.7620
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, & M. De-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 102-109. doi:10.1016/j.psicoe.2018.03.001
- Percy-Smith, B. (2011). Integrated children's services by Davis, John. *Children & Society*, 26(6), 488-489.
doi:10.1111/j.1099-0860.2012.00462.x
- Pérez-Salas, C., Sirlopú, D., Cobo, R., & Awad, A. (2019). 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
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Moving from "context matters" to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 62-78.
doi:10.1080/10474412.2011.649650
- Reschly, A. L., & Christenson, S. (2019). The Intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, y 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
- Rigo, Y., & Donolo, Y. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: Relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(spe), 316-316.
doi:10.20511/pyr2019.v7nSPE.316
- Risso, A., Peralbo, M., & Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento en Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18).

- Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf.
- Saldivia, P., Sandoval, M. L., Barría, M., Estrada, C., & Vinet, E. (2015). Asociación entre perfiles del MACI y habilidades sociales en población adolescente normal y consultante. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(39), 4-21.
- Salinas-Quiroz, F., Cambón, M., Silva, P., & Cabrera, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. Asociación de Psicología de Puerto Rico San Juan, Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37.
- Salmela-Aro, K., Moeller, Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark side of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.001
- Saracostti, M., Lara, L., & 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(1), 193-212. doi:10.25115/ejrep.v17i47.2049
- Sauve, J. A., & Shonert-Reil, K. A. (2019). Creating caring classrooms and school communities: Lessons learned from Social and Emotional learning programs and practices. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, y S. L. Christenson, S. (Eds) *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Chapter 19. doi:10.1016/C2016-0-04519-9
- Seijo, M. L., & Torrego, J. (2017). La intervención sistémica en la prevención y reducción del abandono escolar en Castilla y León. *Sistema: revista de ciencias sociales*, (246), 43-56.
- Sinatra, G., Heddy, B., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. doi:10.1080/00461520.2014.1002924
- 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
- Yale School of Medicine. (2020). Child Study Center: Community partnerships: Comer school development program. Recuperado en <https://medicine.yale.edu/childstudy/communitypartnerships/comer/evidence/> (19/06/2020).
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684. doi:10.1080/01443410903206815