



UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Atención y factores asociados a la deserción escolar en jóvenes de secundaria y preparatoria con problemas de conducta.

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:
Jonathan David Franco Betanzos

Director:
Martha Frías Armenta

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, Octubre de 2011
Hermosillo, Sonora a 28 de Septiembre de 2011.

DR. FEDERICO ZAYAS PÉREZ
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA
PRESENTE,

Por medio de la presente se le informa que el trabajo titulado Atención y factores asociados a la deserción escolar en jóvenes de secundaria y preparatoria con problemas de conducta., presentado por la pasante de maestría Jonathan David Franco Betanzos cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

DRA. MARTHA FRÍAS ARMENTA.
Asesor director

M.C. GUILLERMO ESPINOSA GARCIA
Asesor sinodal

DR. DANIEL GONZALEZ LOMELI.
Asesor director

DR. VICTOR CORRAL VERDUGO
Asesor sinodal

Agradecimientos

Se agradece en gran medida y de forma especial a los siguientes.

- Martha Frías, por permitirme participar en su proyecto, por su guía y sobre todo por la paciencia y presión ejercida para que este proyecto saliera adelante.
- A la Universidad de Sonora y al Programa de la Maestría en Innovación Educativa, por lo que representan.
- A todas esas personas que de pequeña o gran medida fueron colaboradores con la formación de este proyecto. Sin esos pequeños o grandes empujones, esto nunca se hubiera formado.
- Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo otorgado por medio del proyecto “Justicia restaurativa y delincuencia juvenil: evaluación de las posibilidades de aplicación en el contexto mexicano” dirigido por la Dr. Martha Frías.

Resumen

La educación, como parte de un sistema, se ve afectada por una serie de factores inmersos en el contexto donde ésta se desenvuelve. La educación es importante, ya que además de que ofrece conocimientos aplicables en una etapa productiva de la vida, facilita el desarrollo de una diversidad de habilidades y el fomento adecuado de su desarrollo físico y mental. (Fuentes, 2007). Sin embargo, muchos de los jóvenes entran en un sistema educativo y lo abandonan antes de culminar los ciclos preestablecidos en su planificación (Espíndola y León, 2002). Por deserción escolar se entiende al acto de abandonar o dejar de participar en las actividades de una institución educativa, provocado por situaciones desencadenadas que impiden al alumno continuar sus estudios (Donoso, 2002); esto es provocado por una combinación de factores que se generan en la escuela y en contextos de tipo social, familiar e individual, pudiendo ser éste, definitivo o temporal (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010). La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar, mismo que hace relevante su problemática. A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como propósito el identificar las diferentes variables que pueden llegar a predecir la deserción escolar. A su vez, realizar comparaciones entre grupos de desertores con características opuestas. Esto con el objetivo de analizar la relación entre la atención, los factores sociales, familiares, institucionales e individuales con la deserción escolar, para esto se registrarán 2 grupos de participantes, un grupo de jóvenes que manifestaron presentar problemas de conducta en la escuela y un grupo control, se les aplicaran los instrumentos de Datos Generales, Tarea de Ejecución continúa, Escala de Conducta antisocial, Autocontrol, Impulsividad, Tácticas de Conflicto de Strauss, auto-reporte de la escala de Conners 3. Los resultados muestran que de acuerdo al modelo planteado, el fenómeno de deserción escolar se ve afectado por diversas variables, considerando variables de los diferentes contextos del estudiante.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Deserción escolar	17
1.1 Causas de la deserción escolar	18
1.2 Formas de abordar la problemática de la deserción escolar	20
1.2.1 Perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner.	22
1.2.2 Factores Asociados a la Deserción Escolar.	24
Capítulo 2. Variables individuales asociadas a la deserción escolar	27
2.1 Posturas teóricas de la Deserción Escolar	27
2.1.1 Corriente afectiva.	27
2.1.2 Corrientes basadas en la correspondencia entre expectativas.	28
2.2 Deserción Escolar y las características personales con las que se relaciona.	28
Capítulo 3. Variables familiares asociadas a la deserción escolar	31
3.1 Violencia intra-familiar	32
3.2 Maltrato infantil	34
Capítulo 4. Variables ambientales asociadas a la deserción escolar	36
4.1 Reproducción de los ambientes que generan la deserción escolar.	37
4.2 Condiciones de la escuela, asociadas a la deserción escolar.	38
Capítulo 5. Atención, su construcción y su estudio	39
5.1 Atención y sus Componentes.	40
5.2 Problemáticas derivadas de alteraciones de la atención.	41
5.3 Medición de la Atención.	42
5.3.1 Evaluaciones Neuropsicológicas para la medición de la atención.	42
5.3.2 Evaluaciones por auto-reporte para el diagnóstico de la atención.	44
Capítulo 6. Objetivos, preguntas e hipótesis del proyecto de investigación.	46
6.1 Objetivo General.	46
6.2 Objetivos específicos.	46
6.3 Preguntas de Investigación.	46
6.4 Hipótesis	46
Capítulo 7. Método	48
7.1 Participantes	48
7.2 Instrumentos	50
7.3 Procedimiento	52
7.4 Análisis de datos	52
Capítulo 8. Resultados	56
Capítulo 9. Discusión	73

Referencias	77
Anexos	82

Índice de tablas

Tabla 1. Variables Demográficas.	48
Tabla 2. Deserción escolar	56
Tabla 3. Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de la Deserción Escolar.	56
Tabla 4. Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar	57
Tabla 5. Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables individuales.	62
Tabla 6. Resultados de las dimensiones de las variables familiar asociadas a la deserción escolar	62
Tabla 7. Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables familiares.	65
Tabla 8. Resultados de las Dimensiones de las variables Ambientales asociadas a la deserción escolar.	65
Tabla 9. Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables ambientales	69
Tabla 10. Componentes de Atención a partir de la Tarea de Ejecución Continua	69
Tabla 11. Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de los componentes de Atención.	67
Tabla 12. Índice de Alteraciones de la Atención (Conners, 2008)	67
Tabla 13. Prueba T de Student, Comparación de los Índice de alteraciones de la atención	68
Tabla 14. Correlación entre los Componentes de Atención evaluados por la TEC y el Índice de Alteraciones de la Atención de la Escala de Auto reporte de Conners.	69

Índice de figuras

Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.	24
Figura 2. Factores asociados a la Deserción Escolar.	25
Figura 3. Ámbitos e instrumentos a aplicar en la evaluación neuropsicológica.	43
Figura 4. Modelo Hipotético de Factores asociados a la Deserción Escolar.	55
Figura 5. Factores asociados a la Deserción Escolar considerando a los Componentes de la Atención (CPT).	70
Figura 6. Factores asociados a la Deserción Escolar.	72

Introducción

La educación, como parte de un sistema, se ve afectada por una serie de factores inmersos en el contexto donde ésta se desenvuelve, posibilitando su éxito o fracaso en el desarrollo de habilidades para un futuro productivo, propiciando que los estudiantes culminen o abandonen sus estudios.

El hecho de que los jóvenes tengan educación se vuelve relevante, al considerar lo que menciona la Convención de los Derechos del Niño, que menciona que es un derecho habilitante que proporciona conocimientos aplicables en una etapa productiva de la vida, sino que, además, facilita el desarrollo de una diversidad de habilidades y el fomento adecuado de su desarrollo físico y mental. (Fuentes, 2007).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2005, afirma que los beneficios otorgados por la educación son variables, tanto en el ámbito individual como el social, considerándose como parte esencial del desarrollo humano que toda persona debe tener en su vida para garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades. Considerando esto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha implementado políticas, programas y estrategias para asegurar el acceso a la educación al total de la población infantil (Gajardo, 2003).

De igual forma, en el Plan Nacional de la Juventud (2007 – 2012), se establece que la educación debe formar a los alumnos con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo, así como, promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y la vivencia de los valores. Todo esto con el propósito de que éstos se conviertan en actores estratégicos y definitorios del desarrollo, integrarse y adaptarse a las esferas laboral y social, y participar de manera activa en un mundo cada vez más globalizado y complejo que demanda de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades.

En otro aspecto, de acuerdo a Barceinas (2001), existe una tradición en el análisis económico donde se establece que los individuos más educados ganan salarios más altos, experimentan menor desempleo y trabajan en ocupaciones más prestigiosas que los individuos menos educados, en este sentido se establece que la

educación es una inversión y por ello, a la postre, un país educado supondría un país con menor pobreza.

Por su parte, en el Plan Nacional de Educación del Gobierno Federal de México (PNE) 2007 – 2012, se establece que ésta tiene como aspiración preparar a individuos para enfrentar la vida en libertad, basados en el valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas.

A partir de lo anterior, se identifica cómo la educación cumple un rol social importante, que va desde la formación de un capital humano efectivo para el desenvolvimiento económico del país, hasta aspectos de carácter individual que asumen el desarrollo personal; sin embargo, muchos de los jóvenes entran en un sistema educativo y lo abandonan antes de culminar los ciclos preestablecidos en su planificación. Dicho fenómeno se conoce como *deserción escolar* (Espíndola y León, 2002).

Por deserción escolar se entiende al acto de abandonar o dejar de participar en las actividades de una institución educativa, provocado por situaciones desencadenadas que impiden al alumno continuar sus estudios (Donoso, 2002); dicho abandono se da antes de terminar algún grado o nivel educativo (Valdez, 2008); es provocado por una combinación de factores que se generan en la escuela y en contextos de tipo social, familiar e individual, pudiendo ser éste, definitivo o temporal (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010).

El Secretario de Educación Pública del Gobierno Federal de México, Alonso Lujambio, en un medio de comunicación impreso, señaló que el fenómeno de la deserción escolar, es una situación que pone en riesgo las expectativas de desarrollo de los jóvenes y debilita sus posibilidades de competitividad y desarrollo (Sánchez, 2010).

Por su parte, en un reporte publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2009, se muestra como indicador de desarrollo la contabilidad de los jóvenes de 15 años que no estudian, no cuentan con un trabajo formal, ni se encuentran en un programa de formación. El promedio de los jóvenes del total de los países que

componen esta organización fue de 7.9%, sin embargo, de acuerdo a lo señalado por Rojas (2010), los datos en México se tornan alarmantes, ya que se encuentran en ésta situación el 17 % de los jóvenes.

El hecho de que existan jóvenes sin una ocupación formal, afecta a la sociedad en aspectos como la salud por el sedentarismo, la mala calidad en mano de obra, y en tener un amplio abanico de posibilidades para realizar actividades delictivas (Lozada, 2010).

Por ello, para los problemas de deserción escolar, se realizan esfuerzos, estableciendo una serie de acciones encaminadas a disminuir esta situación; sin embargo, la realidad en México dista mucho de lo planteado en las metas. La UNICEF (2005), afirma que es una problemática significativa, ya que a la fecha es imposible estimar datos concretos que faciliten dar un seguimiento preciso. Además, el rezago educativo genera elevados costos sociales, los cuales son complejos de estimar; entre ellos se menciona disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías. De igual forma, representa mayores gastos ya que es necesario incurrir a ellos para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios. De igual forma, esto origina la reproducción inter-generacional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social (Espíndola y León, 2002).

Alrededor del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre los 15 y 19 años de edad, abandonan el sistema educativo (Moreira, 2007). En México, el Plan Nacional de la Juventud (2007 – 2012), establece que en la actualidad el 29.3% no ha logrado concluir su educación básica (28.9% de las mujeres, 29.6% de los hombres). En este mismo, se establece que sólo 14 de cada 100 jóvenes entre 15 y 29 años de edad han logrado al menos ingresar en la educación superior (Instituto Nacional de Estadística y Geografía , 2007).

La problemática se manifiesta grave, ya que en el 2005 se identificaron a 115 millones de jóvenes que no están estudiando la educación considerada como básica. Estando 42 millones en Asia del Sur, seguido por Oeste y Centro de África central con 24 millones, África del este y meridional con 21 millones. Éstas tres regiones

explican tres cuartos del total de la población de jóvenes que no están gozando del derecho a la educación (UNICEF, 2005).

En el caso de América Latina, hacia el año 2000 cerca de 15 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, de un total de 49,4 millones, habían abandonado la escuela antes de completar 12 años de estudio. Alrededor del 70% de ellos lo habían hecho tempranamente, antes de terminar la educación primaria o una vez terminada la misma. A pesar que la brecha ha disminuido en la última década, las diferencias entre el contexto rural y el urbano son importantes: al inicio del milenio la tasa total de deserción en zonas rurales (48%) casi duplicaba la tasa urbana (26%) (Gajardo, 2003).

Los datos provienen de la última publicación del *Panorama Social de América Latina* por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), donde se indica que abordar este problema es uno de los principales desafíos para poder alcanzar las metas de desarrollo social planteadas por las Naciones Unidas para el año 2015. Se enfatiza la necesidad de que los países de la región destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los niños interrumpen sus estudios antes de terminar el ciclo básico y procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio (Gajardo, 2003).

Pese a los avances en su sistema de enseñanza, México enfrenta retos mayores en la materia; de acuerdo con UNICEF, hay más de un millón de niños que no asisten a la escuela; entre 40 y 50% de los alumnos que inician la primaria a los seis años logran a los 18 ingresar a alguna institución de educación superior. Asimismo, aunado al abandono de los estudios, persisten elevados porcentajes de reprobación y repetición de grados (Fuentes, 2007).

La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor parte de la deserción se produce una vez terminada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior (Abril, Román, Cubillas, y Moreno, 2008).

Muñoz, Rodríguez, Restrepo de Cepeda y Borrani (2005) afirman que la deserción escolar se presenta después de que se han presentado diversos eventos en su contexto escolar. Estos eventos se manifiestan principalmente a partir de deficiencias y retrasos en materia tanto individual, como del sistema educativo.

Marceló, Lewis y Moreno (2006) afirman que es importante realizar un análisis para identificar la relación entre el rendimiento académico y la atención, lo cual puede servir como antecedente para desarrollar estrategias para que el estudiante tenga un óptimo desempeño en sus estudios.

Roman (2009) realiza una descripción de las causas por las cuales los jóvenes abandonan sus estudios antes de finalizarlos, afirmando que la principal causa se basa en cuestiones económicas, seguidas por cuestiones donde el alumno no acata la normatividad, llegando a presentar problemas comportamentales en diferentes niveles; como tercer causa se encuentran las cuestiones académicas. Sin embargo Rodríguez y Hernández (2008) a partir de un análisis de la anterior información, afirma que el fenómeno de la deserción escolar no puede ser explicada por factores económicos o por factores asociados a las características de la institucionalización de la educación, si no, al conjunto de variables asociadas a cada alumno, lo cual promueve que finalice sus estudios o no.

A partir de lo anterior, Quevedo (2008), afirma que dicho problema es multifactorial, y este puede ser abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas.

Con base a lo anterior, a continuación se hace un breve recuento de las variables estudiadas asociadas a la deserción escolar.

Según Pérez (2007), el fracaso escolar es una de las causas a tratar en la educación, considerando dos aspectos básicos, la repetición y el abandono los cuales constituyen aspectos recurrentes y asociados de un mismo proceso. También, señala que las estadísticas muestran que el sistema educativo tiene dificultades serias para garantizar el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias para todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar es un fenómeno complejo integrado por un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que terminan en deserción/exclusión del sistema educativo del alumno. La deserción se

constituye a partir de niveles de vulnerabilidad; se trata de un proceso que se estructura basándose en un conjunto de fracasos reiterados que culmina cuando los padres ven que los hijos no aprenden (Pérez, 2007).

Esto se puede comprender al considerar que en la pre-adolescencia y la adolescencia se adquiere un especial interés en actividades diferentes que las que desarrollaron de pequeños, lo cual implica que el niño sufre desde la infancia a la adquisición de un rol adulto. Durante ese período se producen una serie de cambios, la adquisición de responsabilidades y competencias que el joven tiene que afrontar y que pueden generar estados de inestabilidad emocional (Navarro, Tomás, y Oliver, 2006).

En este tenor, basado en las características personales de los alumnos, Frías, López y Díaz (2003) mostraron que la manifestación de la mala conducta, o comportamiento antisocial da como resultado que los jóvenes presenten una serie de problemáticas, entre ellas, el abandono del sistema escolar (reafirmado por Morales en el 2008).

Lo anterior se reafirma, al considerar el estudio realizado por Capaldi y Eddy (2009), donde se establece que los jóvenes que no muestran autocontrol, tiendan a ser impulsivos y con comportamiento agresivo puede repercutir en el abandono de sus estudios, esto, ya sea por su propia voluntad o por que las instituciones así lo determinan, lo cual es afirmado por otros autores (Serrano y García, 2010).

Klevs (2010), afirma que el comportamiento antisocial está asociado a una serie de problemáticas, entre ellas al fracaso escolar, llegando al abandono de dicho sistema; sin embargo, él añade rasgos de los estudiantes, considerando la variable *atención* como una variable que afecta la presentación del mal comportamiento y por ende de la deserción escolar.

Lo anterior se reafirma con estudios realizados por MofBtt (1990), Steinberg (2008) y Fishbein, Hyde, Eldreth, Paschall, Hubal, Das, Tarter, Lalongo, Hubbard y Yung (2006) donde se realizan comparaciones entre los jóvenes que muestran alteraciones del comportamiento asociado al seguimiento de normas. En los estudios mencionados se refiere que existen

diferencias significativas entre los que presentan alteraciones y los que no, lo cual referido por Klevs (2010) tendría que tener una relación con la deserción escolar.

En el mismo sentido, Frías, Fraijo y Cuamba (2008), encuentran que existe una relación significativa entre los problemas de conducta, la violencia familiar y el abuso infantil, y al igual que los estudios anteriores, con la deserción escolar.

Considerando otro tipo de variables asociadas a la deserción escolar Parker (2008), en un estudio de Suramérica, identifico que las características de los hogares de los estudiantes muestran una relación significativa con el hecho de que abandonen la escuela, lo anterior considerando aquellos factores asociados a la convivencia social con sus vecinos, los referentes educativos que el alumno tiene, condiciones de salud y con la forma en que varían las dinámicas familiares dependiendo de los ingresos percibidos en el hogar.

Lo anterior es reafirmado Abril et al. (2008) y por diversos autores aseveran que la deserción escolar se ve originada por diferentes factores, y que no es una decisión propia del estudiante, sino que, está condicionada a factores contextuales e individuales ajenos al interés del propio alumno de continuar sus estudios (Abril y cols, 2008).

Basado en los diferentes estudios expuestos, se identifica que existe una diversidad de variables asociadas a la deserción escolar, las cuales se pueden categorizar en diferentes escenarios, tal como Bronfenbrenner (1987) define la conducta humana a partir de su modelo ecológico (Cronosistema, Macrosistema, Exosistema, Mesosistema y Microsistema), y que es interés del presente estudio determinar su probable relación y predicción del mismo.

Cabe señalar, que es interés de este estudio, identificar la deserción escolar como variable dependiente, del cumulo de variables, esto, considerando que diversos estudios solamente la toman en cuenta como una variable asociada a otro tipo de problemáticas (Capaldi y Eddy, 2009; Frías, Fraijo y Cuamba, 2008; Frías, López y Díaz, 2003; Serrano y García, 2010). En el mismo sentido, interesa utilizar el análisis de datos de ecuaciones estructurales, ya que los estudios identificados para entender la deserción escolar, se basan en análisis de datos descriptivos (Abril, et al., 2008; Muñoz, et al., 2005; Román, 2009; Rodríguez y Hernández, 2008).

Lo anterior, con el propósito de identificar las diferentes variables que pueden llegar a predecir la deserción escolar. A su vez, realizar comparaciones entre grupos de desertores con características opuestas. Esto con el objetivo de analizar la relación entre la atención, los factores sociales, familiares, institucionales e individuales con la deserción escolar.

Para describir lo anterior, a continuación se presentan cinco capítulos, de los cuales, el primero de ellos, se nombra Deserción Escolar, el cual pretende dar a conocer las características de la deserción escolar, además de ello, identificar los modelos que afrontan la deserción escolar. El segundo, nombrado Variables Individuales Asociadas a la Deserción Escolar, ofrece una descripción de aquellas variables del individuo que pueden ser facilitadoras para que se presente la deserción escolar.

El tercero, denominado Variables Familiares Asociadas a la Deserción Escolar, presentan un panorama de la familia, y sus problemáticas, fungen como facilitador para la deserción escolar. El cuarto, Variables Ambientales Asociadas a la Deserción Escolar, busca identificar las variables del contexto del alumno que pueden facilitar el que tome la decisión de la deserción escolar. El quinto, denominado Atención y sus problemáticas, el cual da un panorama sobre las implicaciones del estudio del constructo de la atención y como este se vincula con la deserción escolar, para después plantear las diversas problemáticas con las cual es el mismo constructo se enfrenta.

Posterior a ello, se ofrece una descripción de la metodología, los resultados y la discusión del estudio.

Capítulo 1. Deserción escolar

Un sistema escolar es eficaz cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros (Moreno y Moreno, 2005). Para ello, se han establecido diferentes indicadores que permiten identificar la calidad de la misma.

Una variable que se presenta constantemente en las instituciones de educación, es la eficacia terminal, entendida como el hecho de que el mismo número de estudiantes que ingresa, concluya y certifique sus estudios (Zúñiga, 2006). Lo anterior se identifica como parte del seguimiento que se le da a las instituciones de educación ya que la deserción escolar resulta costosa a nivel institucional, gubernamental y para los propios individuos. En ese tenor, se reporta que 40 de cada 100 adolescentes abandonan la escuela secundaria y pasan a formar parte de lo que se ha denominado como índice de fracaso escolar (Saucedo, 2001).

Según Moreno y Moreno (2005) la deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar, antes de desertar el alumno probablemente quedó repitiendo grados, con lo que se alargó su trayectoria, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación. En consecuencia, para comprender el punto final de la deserción, se debe analizar más detenidamente el comienzo del problema, la repetición de grados escolares.

Por su parte Cerrutti y Binstock (2004), afirma que si bien, la deserción escolar se concreta en un momento determinado en el tiempo, es en realidad el resultado de un proceso complejo en el que pueden intervenir un número relativamente amplio de factores. El abandono es por lo tanto el resultado de un proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluir factores sociales, económicos, familiares, cognitivos, e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes (Bertranou, 2002).

El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002).

La deserción escolar, se da en la adolescencia; muchos autores afirman que además de las características de estos jóvenes, tienen muchas variables asociadas a su manifestación (Quevedo, 2008; Rodríguez y Hernández, 2008; Román, 2009).

1.1 Causas de la deserción escolar

El abandono escolar, si bien se concreta en un momento determinado en el tiempo, es en realidad el resultado de un proceso complejo en el que pueden intervenir un número relativamente amplio de factores (Cerrutti y Binstock, 2004). Barroso, Mello y Faria (2008) establecen una relación de causas que originan la deserción escolar categorizándolos en los siguientes factores:

Factores asociados al educador, al centro escolar o al sistema educativo; en éste se consideran temas como los contenidos y métodos didácticos no atractivos, poco interesantes o aburridos que se transmiten o emplean en la escuela; trato proporcionado por algunos profesores hacia el alumnado; ausencias de un número importante de docentes; dificultad intrínseca de ciertas asignaturas; la falta de claridad en las exposiciones por parte de algunos docentes; falta de conexión con los intereses reales de los chicos y con la sociedad por parte de la escuela; insuficiente motivación que se proporciona a los alumnos; falta de motivación, preparación pedagógica o de vocación de ciertos docentes; pérdida de autoridad; constante rotación del personal y las carencias de la política social y educativa.

Dicho factor se complementa con el contexto institucional que establecen Cerrutti y Binstock (2004), en el cual se ve la deserción escolar como el resultado de las características del ambiente y prácticas escolares a las que se hallan expuestas y del impacto que éstas tienen en los estudiantes. En este sentido se establecen dos mecanismos a través de los cuales la institución fomenta la deserción escolar.

Mecanismo directo, se refiere a las políticas de las escuelas y decisiones de profesores y autoridades que pueden forzar o precipitar el abandono a través de sanciones, expulsiones, etc. Esto puede ocurrir con

estudiantes con bajo rendimiento, aquellos que se ausentan frecuentemente o son tildados de problemáticos.

Mecanismos indirectos, se refiere a la efectividad de la institución en promover el compromiso de los estudiantes. En donde la escuela y sus docentes, a través de sus prácticas, no puedan o sean efectivas en lograr y mantener el compromiso y rendimiento de sus estudiantes, los mismos jóvenes dejan de encontrarle sentido a completar su instrucción y son más propensos al abandono.

Otro factor considerado por Barroso et al. (2008) es el asociado a la familia, donde se consideran aspectos tales como conflictos y dificultades de convivencia en el seno del hogar, separaciones de los padres, bajo nivel cultural de algunos de ellos, problemas familiares (dificultades económicas, desempleo, drogodependencias, alcoholismo, entre otras), dificultades de algunos padres para relacionarse con sus hijos; falta de conexión, por parte de los padres, con el centro educativo; uso de un estilo permisivo por parte de ciertos padres o la falta de autoridad de éstos; desorientación o inmadurez de algunos de ellos; sobrecarga parental experimentada por algunas madres; falta de colaboración de alguno de los padres con sus parejas; carencia de control paterno del ocio y de lo que los chicos ven en la televisión; incoherencias educativas entre los padres.

El factor asociado al grupo de iguales (Boroso et al., 2008) donde existen invitaciones a no asistir a clase de parte de algunos de sus compañeros; amenazas, chantajes o presiones que hacen que algunos estudiantes no quieran asistir a la escuela; y las distracciones de los compañeros, son algunos motivos del bajo rendimiento por parte de los alumnos; o que los compañeros no ayuden o dificulten la tarea escolar.

Factores asociados al entorno comunitario y social (Barroso et al., 2008) o características estructurales (Cerrutti y Binstock, 2004), se refieren a aquellos aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado; son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles.

En este sentido, es de esperar que un estudiante integrado en una actividad económica enfrente mayor conflicto para compatibilizar la organización del tiempo e

integrar satisfactoriamente el rol de estudiante y el rol de trabajador haciéndolo más propenso a abandonar la escuela; la comprensión de este factor está dado por situaciones tales como: la presencia de determinados estímulos atractivos (salones recreativos, centros comerciales). Influye en el fenómeno; la oferta de trabajo que puede encontrar el joven en la zona; falta de transporte público para acudir a la institución de educación; falta de agilidad, en ocasiones, de los servicios sociales para atajar el problema; falta de recursos comunitarios; carencia de una oferta alternativa para la educación del niño o el joven; descoordinación de los recursos e instituciones; excesiva rotación del personal de servicios sociales; y zonas desfavorecidas presentan mayor tasa de fracaso escolar.

Otro factor que considera Barroso et al. (2008) es aquel asociado a los medios de comunicación, partiendo de situaciones como la oferta y accesibilidad a programas de televisión en horas de clase. Así como el atractivo y la potencia de enganche de algunos programas dirigidos a los alumnos; valores de consumo y hedonismo que se transmiten en gran parte de la programación.

Finalmente establece que existen factores asociados que se refieren al ámbito personal, donde se incluyen aspectos relacionados con falta de interés y motivación de parte del alumnado; problemas de salud; dificultades de integración de ciertos alumnos; historial académico previo; falta de expectativas; baja autoestima; trastornos del sueño; dificultades de aprendizaje; problemas de índole psicológico o personal; falta de hábitos y técnicas de estudio; ausentismo y problemas de comportamiento (Barroso et al., 2008).

1.2 Formas de abordar la problemática de la deserción escolar

La adolescencia es una etapa en la que convergen muchos cambios y reestructuraciones de la personalidad; está integrada por las características físicas, emotivas, sexuales y cognitivas del individuo y están expuestas a situaciones naturales, culturales, religiosas, políticas, familiares y sociales (Fonseca, 2000).

El paso de la niñez a la edad adulta está marcado por un largo periodo de transición. Se considera que la adolescencia comienza con la pubertad (proceso por el cual una persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse). Dicho periodo dura aproximadamente de los 11 a los 20 años y conlleva grandes cambios interrelacionados en todas las áreas del desarrollo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

En la actualidad los adolescentes se enfrentan a mayores peligros para su bienestar físico y mental que sus iguales en tiempos pasados. Entre estos peligros se encuentran los embarazos y la maternidad temprana, así como las altas tasas de mortalidad por accidentes, homicidios y suicidios (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005). Al inicio de la adolescencia se establecen los patrones de Conducta que contribuyen a conductas de riesgo, tales como el beber en exceso, abuso de drogas, actividad sexual, pandillas u otras conductas que ponen en peligro su salud o bienestar físico (Fonseca, 2000).

Según Van (2006), las principales problemáticas de los adolescentes son la condición física, necesidad de sueño, trastornos alimenticios, depresión, abuso de drogas, suicidio, violencia y homicidio. Además de esto, Frías, et al. (2005) afirman que el comportamiento problemático de los jóvenes tiende a aumentar en esta etapa de la vida considerando los datos sobre la delincuencia juvenil reportada y registrada.

Considerando lo anterior, se vuelve relevante que el sistema educativo se diseñe considerando las características de los adolescentes, ya que este ofrece una oportunidad para adquirir información, para dominar nuevas habilidades y perfeccionar las viejas, para participar en deportes, artes y otras actividades; así como, explorar las vocaciones y relacionarse socialmente con sus compañeros (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005). En caso de que estos tomen la decisión de desertar, la sociedad sufre por los jóvenes que no terminan sus estudios, ya que estos muestran más probabilidad de ser desempleados, tener bajos ingresos, terminar en un sistema de beneficencia o involucrarse en las drogas, el crimen o la delincuencia (Van, 2006), además de ello, tienen escasas oportunidades laborales y carecen de una formación integral básica como individuos y ciudadanos (Cerrutti, M. y Binstock, 2004).

Para poder comprender dicho fenómeno, a continuación se describen dos modelos básicos, que pueden servir de referencia para la descripción de la deserción escolar.

1.2.1 Perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner.

Bronfenbrenner (1987), propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y organizadas en diferentes niveles, en donde cada uno de ellos contiene al otro. Bronfenbrenner (véase Figura 1) denomina a estos niveles como micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema y macro sistema. El micro-sistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el meso-sistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exo-sistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macro sistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Bronfenbrenner (1987), argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

Ceci (1994), han modificado su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de ésta, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que

deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

Belsky (1980), retomó el modelo original de Bronfenbrenner y lo aplicó al abuso infantil. En la aplicación de Belsky, la familia representaba al micro-sistema; y el autor argumentaba que en este nivel más interno del modelo se localiza el entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo. El micro-sistema refiere las relaciones más próximas de la persona y la familia; es el escenario que conforma este contexto inmediato. Éste puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). El mundo de trabajo, el vecindario, las relaciones sociales informales y los servicios constituirían al exo-sistema, y los valores culturales y sistemas de creencias se incorporarían en el macro sistema. Como se mencionó, para Belsky (1980), el exo-sistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar. Éste incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: escuela, iglesia, medios de comunicación, instituciones recreativas y organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el cual contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social. El macro sistema comprende el ambiente ecológico que abarca mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio y remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987). En este nivel se considera que la persona se ve afectada profundamente por hechos en los que la persona ni siquiera está presente. La integración en la sociedad es parte de la aculturación de los individuos a las instituciones convencionales, las normas y las costumbres (Angenent y Man, 1996).

Emery y Laumann-Billings (1998), utilizaron el modelo ecológico para analizar las causas y las consecuencias de las relaciones familiares abusivas y establecieron a la familia como el contexto más inmediato. El contexto ecológico más amplio lo

constituyeron las cualidades de la comunidad en las que está inmersa la familia, tales como pobreza, ausencia de servicios, violencia, desorganización social, carencia de identidad dentro de sus miembros, y la falta de cohesión en ella. Por su parte, el contexto sociocultural estuvo formado por valores y creencias culturales.

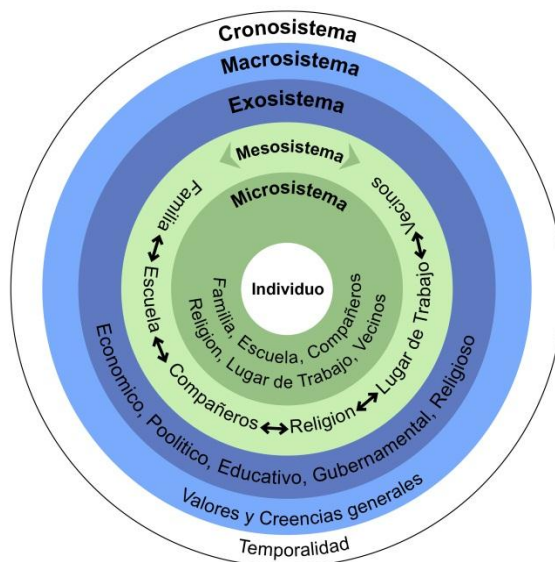


Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner¹.

1.2.2 Factores Asociados a la Deserción Escolar.

Zúñiga (2006), basándose en el modelo para la descripción del comportamiento establece cuatro grandes conjuntos de variables que promueven que se presente la deserción escolar (Figura 2).

En un primer nivel de influencia, en el que se pueden identificar condicionantes de tipo contextual e institucional, en éste se incluyen dos aspectos generales, en primera instancia, el ámbito macro social, que se refiere a las transformaciones socioeconómicas que afecta las adaptaciones de las instituciones, familiares e incluso individuales y que podrían resumirse

¹ Tomado de <http://faculty.weber.edu/tlday/human.development/ecological.htm> el 28 de Julio del 2010.

en el primer año de ingreso como indicador. En segundo término se refiere a las transformaciones de las instituciones de educación, donde se ven incluidas aquellas políticas de recesión de la relación escolar, o las sanciones por problemas de desempeño académico y de Conducta.

Partiendo del segundo nivel se identifican aquellos factores familiares de tipo socio económico que rodean los esfuerzos del individuo y que permiten u obstaculizan llevar a cabo su labor educativa. Aquí, pueden considerarse diferentes variables, como: ingresos familiares, número de personas que contribuyen a crear el ingreso familiar, nivel educativo de la madre y del padre y la ocupación de la madre.

Finalmente, el ámbito individual, donde tienen peso las características de los estudiantes, sus trayectorias y transiciones previas; este factor está definido por dos factores principales; las características socio demográficas de los estudiantes al entrar a la institución de educación y las historias personales, expresadas en la trayectoria educativa previa. Se consideran variables como: sexo, edad al ingresar a la institución de educación, estado civil, dependencia económica de los estudiantes, si contaban con trabajo al ingresar y tiempo que se dedicaban al trabajo.

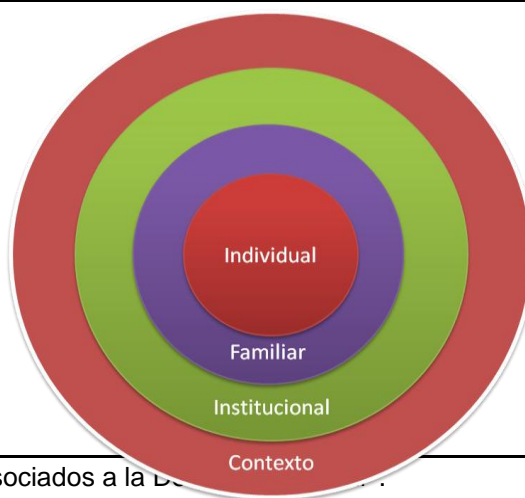


Figura 2. Factores asociados a la D.

Lo anterior es apoyado por el planteamiento que hace Moreno y Moreno (2005) donde se establece que para abordar la problemática de la deserción escolar,

² Tomado de Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución. De Zuñiga, en el 2006.

es necesario considerar categorizar las variables en tres niveles: Macro, que se refiere al sistema escolar; Meso, que se refiere a la institución escolar; y Micro, que aborda a los sujetos y sus grupos.

Para el presente estudio, se considerara el último modelo descrito, ya que éste modelo atiende a la perspectiva de la información obtenida siendo el que mejor pudiera abonar al entendimiento del fenómeno de la deserción escolar.

Capítulo 2. Variables individuales asociadas a la deserción escolar

Según la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE) realizó un análisis de algunas corrientes teóricas que intentan explicar el origen de la deserción escolar, donde los factores individuales establecen diversas corrientes explicativas a dicho fenómeno (EURYDICE, 1994).

Existen dos posturas en relación a la explicación de las variables asociadas a la deserción escolar, la primera establece una relación teórica, donde a partir de la etiología de la problemática, se determina la forma de entender al fenómeno de la deserción escolar. (Moreira, 2007). La segunda, establece que esta relación se da a partir de una relación causal, buscando la relación entre las variables, basadas en la medición y el análisis de la información referente a las características personales de los jóvenes (Quevedo, Medina, Leyva y Ferrá, 2008)

2.1 Posturas teóricas de la Deserción Escolar

Según Moreira (2007) el fenómeno de la deserción escolar es sumamente recurrido en la literatura científica, donde abundan trabajos y teorías cuyo objetivo es interpretarlo.

A continuación se hace una breve revisión de las diferentes posturas teóricas que más frecuente se hacen referencia en la literatura (EURYDICE, 1994).

2.1.1 Corriente afectiva.

Se relaciona el proceso de construcción de la personalidad del estudiante con el desarrollo de su escolarización. Algunos investigadores han establecido estrechas correlaciones entre fracaso escolar y las condiciones afectivas particulares del individuo (Moreira, 2007).

Núñez, Cerezo, Oteo y Galeana (2011) afirman que las emociones tienen influencia sobre las actividades diarias de los alumnos, al grado de que alta autoestima y un estado emocional favorable auxilia a que éste pueda tener un mejor rendimiento académico; por el contrario, si el joven presenta baja autoestima y un malestar emocional, afectara notablemente en su desempeño.

En función de que los jóvenes tengan la capacidad de regular sus impulsos, se autorregulen en cuestión de motivación entusiasmo y perseverancia podrán lograr sus objetivos planteados (Navarro, 2003).

En este sentido, el manejo no adecuado de las emociones, a partir de lo que establece esta corriente, pueden traer consigo una serie de problemáticas, entre ellas, la deserción escolar (EURYDICE, 1994).

2.1.2 Corrientes basadas en la correspondencia entre expectativas.

Esta corriente, se basa en la generación de expectativas con respecto al sistema de educación. Es decir, la comparación del hecho de que los jóvenes, profesores, padres, amigos u otras personas significativas del estudiante, generen una creencia con respecto al sistema educativo y sus productos. Si existiese una compatibilidad entre estas creencias, se pudiera decir, que existe correspondencia (Zagal, Cruz, Ramírez, Marcías y Martínez, 2006).

La existencia de una correspondencia entre la estructura social del sistema educativo y las formas de conciencia, de conducta interpersonal y de personalidad que ese sistema mantiene y refuerza en los alumnos (EURODYCE, 1994). Los diferentes niveles educativos tienden a adoptar una organización interna comparable a los diversos niveles de la división jerárquica del trabajo, es decir, las diferencias escolares son un reflejo de las diferencias sociales. Por tanto, el fracaso escolar es una traducción de las desigualdades y exclusiones sociales.

Para el docente y su medio sociocultural también se generan expectativas y representaciones que tiene del alumno ideal, por lo tanto, no es neutro en el plano cultural. De esta forma, la docente apreciará a los alumnos que se acerquen más a su mundo, mientras subestimarán a quienes con sus actitudes y expresiones se alejen de él, mismo que de igual forma a un estudiante que requiera de atención especial, pueda llegar a ser desatendido (EURYDICE, 1994). Independientemente de las corrientes, el éxito o fracaso de los jóvenes en el sistema educativo se refiere a un proceso complejo en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual

2.2 Deserción Escolar y las características personales con las que se relaciona.

Desde el punto de vista individual, el desertar del sistema educativo significa el proceso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación (Duran y Díaz, 2009).

Identificando de manera concreta en estudios empíricos, las alteraciones emocionales del comportamiento muestran gran estabilidad a lo largo del ciclo vital, siendo las situaciones o afectaciones externas, con un pronóstico más fiable con respecto a la adaptación social y en sus diferentes entornos, en este caso el escolar. La mayoría de las problemáticas presentadas en los niños se podría circunscribir a los problemas de conducta, denominación que es utilizada para referirse básicamente a aquellos comportamientos y pensamientos no habituales o tipos de comportamiento no esperados socialmente por los adultos (Valencia y Andrade, 2004). Dichos problemas pueden verse derivados o reflejados a partir de diferentes características que faciliten su no adaptación al contexto escolar.

Un referente por la bibliografía con respecto a la deserción escolar se centra en el autocontrol de los jóvenes (Oliveros, Kawashita y Barrientos, 2007). Por autocontrol se entiende la capacidad que posee una persona para manejar los sentimientos de manera adecuada (Serrano y García, 2010). Esto permite autorregular los impulsos y no estar a merced de las emociones. Los jóvenes con un buen autocontrol pueden postergar la gratificación en función de sus metas, lo que les permite ser más eficaces y enfrentar mejor los desafíos y permanecer en la tarea a pesar de las dificultades, teniendo constancia suficiente para terminar con sus proyecto (Aron, 2004).

La manifestación de conductas antisociales en menores son problemas complejos que atraen la atención de la sociedad por sus manifestaciones cada vez más frecuentes y violentas (Frías, López y Díaz, 2003). Por su parte, Garaigordobil (2005) define la conducta antisocial como cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás. Es decir, son conductas antisociales asociadas al vandalismo y a conductas de la violación de normas sociales en relación con la edad, tales como, romper objetos de otras personas o romper objetos de lugares públicos en la calle, cine, autobuses; golpear, pelearse o agredir a personas; fumar, beber, falsificar notas, no asistir al colegio o llegar tarde intencionalmente, copiar en un examen, robar, colarse cuando hay que esperar un turno, ensuciar las calles y las aceras rompiendo botellas o vertiendo las basuras, tirar piedras a la gente, tirar piedras a las casas, los carros u otros objetos.

Un indicador asociado a la deserción escolar con relación a las características individuales es la impulsividad. La impulsividad es un concepto complejo, tiene implicaciones sociales en temas como la violencia, la conducta de riesgo y la adaptación social; además, clínicamente es un elemento clave en varios trastornos psiquiátricos, como una característica diagnóstica principal, por ejemplo, en trastornos de la personalidad como el límite, el antisocial y el histriónico (Casmayor , Antúnez, Armejach, Checa, Giné, Guitart, Notó, Rodón, Uranga, y Viñas, 2007; Folino, Escobar y Castillo, 2006).

Capítulo 3. Variables familiares asociadas a la deserción escolar

Jadue, (2003), señala que existe una fuerte relación con la familia y escolarización de los jóvenes, identificando dicha relación en función a su participación activa en los proyectos educativos, así como en su rol como mediadores del aprendizaje.

Alberdi (1999), define la familia como una institución que conecta a las personas con la sociedad, buscando cumplir una función específica, misma que según Lerner (2003), es sumamente amplia, polifacética y polifónica, que para comprenderlo sería necesario comprender la comprensión de lo humano. Por su parte Alberdi (1994) afirma que es una institución que relaciona a los individuos y a la sociedad y que cumple con una doble función: ofrece un apoyo fundamental socializando a cada ser individual y a cada uno de éstos les abre el camino hacia aquélla con el proceso básico de socialización.

En este sentido, Flaquer (2000), considera que el ámbito familiar es aquél donde se plasma la esfera privada, aquél en el que los individuos desarrollan su vida íntima dentro de un círculo doméstico. Además de ello, la familia, promueve los valores y tendencias de comportamiento que el joven tendrá en su futura familia (Corsi, 2006).

Perez (2007), afirma que la familia es el lugar donde se forma la identidad propia y social de las personas. La socialización, como disposición inicial del ser humano, aprendiendo estas habilidades en familia. Tanto las relaciones entre los géneros como las relaciones entre generaciones.

Sin embargo, cuando existen problemáticas en el ámbito familiar, los jóvenes se ven afectados, y pueden presentar una serie de alteraciones en su formación como individuos, pudiendo presentar problemáticas anímicas, tales como ansiedad o depresión; o bien reflejadas en su comportamiento, pudiendo manifestarse a partir de conducta delictiva, conducta antisocial o inclusive al consumo o abuso de sustancias nocivas para la salud. En el mismo sentido puede presentarse en afectaciones en su entorno social o académico (Frías y Gaxiola, 2008).

Estas problemáticas pueden representar como violencia familiar o maltrato infantil, las cuales como se mencionó anteriormente pueden producir secuelas a corto, mediano y largo plazo (Frías, Fraijo y Cuamba, 2008).

3.1 Violencia intra-familiar

La violencia intrafamiliar ha sido parte de las diferentes sociedades, familias e individuos desde el principio de la historia de la humanidad hasta nuestros días (Alenares, Louro y Ortiz, 1999). Según Knaul y Ramírez (2009) la violencia es un problema generalizado que ocasiona pérdidas significativas en materia de salud y economía a escala familiar, comunitaria y nacional. La violencia intrafamiliar es una de sus formas más comunes y afecta en particular a los menores, por su parte el maltrato infantil impide que muchas de sus víctimas alcancen su máximo nivel educativo, a la vez que deteriora su salud física y emocional. Cuando llegan a la edad adulta, esas niñas y niños pueden tener menos éxito que los demás en el mercado laboral y, como la violencia intrafamiliar tiende a reproducirse, poseen mayores probabilidades de convertirse también en perpetradores de violencia, en particular con los miembros de su propia familia. Con ello se genera un ciclo de abuso intergeneracional.

La violencia ha sido definida como cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona. Es considerada como el ejercicio de la fuerza indebida de un sujeto sobre otro. En el contexto familiar se puede definir como toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno o varios de sus miembros que de forma permanente ocasiona daño físico, psicológico o sexual a otros de sus miembros, que menoscabe su integridad y cause un serio daño a su personalidad y/o estabilidad familiar (Alenares, Louro y Ortiz, 1999). Corsi, et al. (2006) añade a esta definición que dicha relación problemática puede derivarse a través de conductas y actitudes basadas en un sistema de creencias sexista y heterosexista.

Estas problemáticas de acuerdo a lo establecido en diferentes estudios tiene diversas consecuencias, tales como, problemas en el aprovechamiento y la conducta escolar (Shonk y Cicchetti, 2001; Strernberg, Baradaran, Abbott, Lamb y Guterman, 2006), problemas neurológicos y en las funciones cognitivas (Vavalta Polcrari,

Webster, Boghossian y Teicher, 2006). De igual forma Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006) afirman que las prácticas educativas que llevan a cabo los padres de familia han sido tradicionalmente vinculadas con los mecanismos de socialización de sus hijos.

Los problemas familiares, representados como violencia familiar o maltrato infantil producen secuelas a corto, mediano y largo plazo (Frías, et al, 2008). La violencia intrafamiliar ha sido parte de las diferentes sociedades, familias e individuos desde el principio de la historia de la humanidad hasta nuestros días (Alenares, Louro y Ortiz, 1999). Según Knaul y Ramírez (2009) la violencia es un problema generalizado que ocasiona pérdidas significativas en materia de salud y economía a escala familiar, comunitaria y nacional. La violencia intrafamiliar es una de sus formas más comunes y afecta en particular a los menores, por su parte el maltrato infantil impide que muchas de sus víctimas alcancen su máximo nivel educativo, a la vez que deteriora su salud física y emocional. Cuando llegan a la edad adulta, esas niñas y niños pueden tener menos éxito que los demás en el mercado laboral y, como la violencia intrafamiliar tiende a reproducirse, poseen mayores probabilidades de convertirse también en perpetradores de violencia, en particular con los miembros de su propia familia. Con ello se genera un ciclo de abuso intergeneracional.

La violencia ha sido definida como cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona. Es considerada como el ejercicio de la fuerza indebida de un sujeto sobre otro, en el contexto familiar se puede definir como toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno o varios de sus miembros que de forma permanente ocasiona daño físico, psicológico o sexual a otros de sus miembros, que menoscabe su integridad y cause un serio daño a su personalidad y/o estabilidad familiar (Alenares, Louro y Ortiz, 1999).

Corsi, et al. (2006), desarrolla un modelo donde establece que la Violencia Intrafamiliar se facilita a partir de cuatro contextos, que a continuación se describen brevemente.

Contexto Cultural, el cual se basa en la consumación de las creencias y valores asumidos por la sociedad y cultura donde la pareja se desenvuelve.

Generando “*los estereotipos de género, transmitidos y perpetuados por la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc., sientan las bases para el desequilibrio de poder que se plantea en la constitución de sociedades privadas, tales como las que están representadas por el noviazgo, el matrimonio o la convivencia*” (Corsi, 2010, 6).

Contexto Institucional, que hace referencia a como no existen medidas de presión de forma institucionalizada para evitar la violencia, ejemplo de ello el autor señala “*las instituciones escolares y educativas no ofrecen alternativas a la resolución violenta de conflictos interpersonales; más bien, reproducen un estilo de relación autoritario, y los contenidos de los planes de estudio están impregnados de estereotipos de género*” (Corsi, 2010, 8).

Contexto Familiar, este hace referencia a la manera en que la interacción de la misma, fomenta su presentación a partir de una serie de factores de riesgos, que van desde los intereses, hasta los tiempos de interacción de la familia (Corsi, 2010).

Contexto Bipersonal, este hace alusión a la interacción que tienen los participantes de los episodios de violencia familiar, considerando que esta interacción varía desde períodos de calma y afecto hasta situaciones de violencia que pueden llegar a poner en peligro la vida. Y a partir de ello, la valoración propia que cada uno de los participantes se asume.

Estas problemáticas de acuerdo a lo establecido en diferentes estudios, tiene diversas consecuencias como son los problemas en el aprovechamiento y en la conducta escolar (Shonk y Cicchetti, 2001; Strernberg, Baradaran, Abbott, Lamb y Guterman, 2006), problemas neurológicos y en las funciones cognitivas (Valalta Polcrari, Webster, Boghossian y Teicher, 2006). Por su parte Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006) afirman que las prácticas educativas que llevan a cabo los padres de familia han sido tradicionalmente vinculadas con los mecanismos de socialización de sus hijos.

3.2 Maltrato infantil

El Abuso Infantil o también conocido como maltrato infantil, es un fenómeno reconocido en diferentes ámbitos y debido a sus repercusiones ampliamente estudiado, derivado de lo anterior, se vuelve complejo, definirlo, sin embargo, la Comisión de los Derechos Humanos, lo define como todo acto u omisión encaminado

a hacer daño aun sin ésta intención pero que perjudique el desarrollo normal del menor de edad (Santana, Sánchez, y Herrera, 1998).

El maltrato infantil se considera, al igual que muchos de los tratados anteriormente, como un fenómeno que no se presenta en sí mismo, sino que, de acuerdo a diferentes autores, es la práctica de socialización que aprueban el uso de la violencia y de técnicas de poder sobre sus hijos (LaRose y Wolfe, 1987; Trickett y Susman, 1988; Rogosch, Cicchetti, Shields y Toth, 1995).

Moreno (2006), hace un recuento de los principales modelos teóricos del maltrato infantil, éstos, de acuerdo a lo que señala el autor, pueden ir desde relaciones causales entre dos variables, hasta la interacción compleja entre una serie de variables, las cuales pueden ser variables descriptivas o explicativas.

A continuación se presenta una breve descripción de los principales modelos teóricos para la comprensión del maltrato infantil.

Modelo Sociológico, se ubican variables de tipo social, condiciones familiares, valores y prácticas culturales las cuales fomentan el maltrato infantil. Éste se basa, básicamente, en cuatro elementos, estrés familiar (que a partir de diversas problemáticas posibilite el maltrato), aislamiento social de la familia (la falta de apoyo social, sentido de identidad y autoestima), aceptación social de la violencia (el hecho de que las estrategias educativas punibles, sean vistas con naturalidad) y organización social de la comunidad (características de la población asociadas a la violencia en general) (Chaffin, Kelleher y Hollenberg, 1996).

Modelo ecológico de Belsky (1993), que considera la integración entre las características de crianza de sus padres y su relación con variables amplias como familia, comunidad y cultura.

Teoría del Aprendizaje Social (Youngblade y Belsky, 1990), la cual se basa en la socialización inadecuada, desarrollada por las dificultades que tienen los cuidadores para manejar situaciones consideradas como conflictivas durante la etapa de crianza de los infantes. Es decir, cuando los padres, no son capaces de imponer normas de conducta, y el niño no atiende, la respuesta de los cuidadores es ceder, dando lugar a consecuencias a corto, mediano y largo caso, llegando los padres a reaccionar de manera agresiva ante dicha circunstancia (Moreno, 2006).

Capítulo 4. Variables ambientales asociadas a la deserción escolar

De acuerdo a lo que señala Bechtel (2009), no existe un ambiente que afecte más a un adolescente que el que le ofrece la pobreza. Ya que este ambiente proporciona una serie de carencias, que van desde condiciones de salubridad, hasta referentes sociales que representan en este ambiente un marco de referencia para los jóvenes.

Evans (2004), realiza una relación donde especifica cuáles son los factores que afectan a los niños en este tipo de ambientes, siendo estos el conflicto familiar, violencia, separación de los padres, maltrato infantil, hogares caóticos, deserción escolar, y por ende limitadas oportunidades de enriquecimiento cognitivo en el hogar (por contar con pocos libros o ninguno, el exhibir lenguaje limitado por el pobre uso de palabras utilizadas). Además a estas, puede convivir en una ambiente contaminado, insalubre, un significativo número de riesgos a su seguridad física, tráfico agudizado el crimen y las instalaciones inadecuadas para el cuidado de los jóvenes y niños.

De acuerdo a lo que establece Jadue (1997), el ambiente donde se desenvuelven los jóvenes, considerando para ello, el barrio, las condiciones de salubridad y la diversidad de personas, son factores de riesgo para que la escuela se torne como algo secundario, y en cuanto tenga alguna limitante para continuar con sus estudios, no dudara en dejarlos. Esto de acuerdo a los siguientes aspectos.

La falta de condiciones apropiadas en el hogar para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, es decir, que el lugar donde el joven se desenvuelva, cuente con las características mínimas necesarias para el desarrollo de las tareas, además de que este no sea un facilitador de actitudes encontradas a las establecidas por el sistema educativo. Y las condiciones de seguridad de las instituciones de educación, es decir, que además de que el ambiente escolar, sea facilitador para el desarrollo cognitivo de los jóvenes, proteja dicho desarrollo, ya sea bajo políticas y/o condiciones físicas (Jadue, 1997).

Según Román (2009), los antecedentes generales que ofrecen los instrumentos de medición y seguimiento de tipo nacional señala que la deserción escolar se presenta, mayormente, focalizara en sectores pobres, condicionada por la

fuerte segmentación social que caracteriza a nuestra sociedad. El abandono y la desvinculación permanente del sistema de educación, es mucho más frecuente en hogares de menores ingresos, siendo ésta, una de las principales vías a través de las cuales se producen las desigualdades sociales. Por otra parte la EURYDICE (1994) proporciona una serie de estructuras donde establece ciertas tendencias asociadas a la relación del ambiente con la deserción escolar (Moreira, 2007).

4.1 Reproducción de los ambientes que generan la deserción escolar.

El nivel cultural de un medio social determinado y el desarrollo escolar, muestra una relación entre el ambiente cultural, familiar y la trayectoria educativa de los estudiantes; El que estos deserten o no; se encuentra ligado con las condiciones de vida que lleven los estudiantes (Moreira, 2007)

Este supuesto se sustenta en las ideas de Bourdieu y Passeron (2008) y se enfoca en las funciones represivas, selectivas y reproductivas de la institución escolar, pues representa la estructura de las relaciones de clase y coopera con la legitimación de la jerarquía social. Así pues, la cultura de los niños de medios desfavorecidos entra en conflicto con la cultura dominante de la escuela, debido a que sus valores, actitudes y estilos cognitivos son diferentes y ajenos, lo que provoca su exclusión escolar o comportamiento de autoexclusión.

Aquí, el sistema educativo contribuye a la reproducción social de las posiciones sociales y el fracaso escolar sería producto de las desigualdades y exclusiones existentes en la sociedad.

Además de dichos planteamientos, Moreno y Moreno (2005), establecen que, para abordar la problemática de la deserción escolar, es necesario considerar las condiciones de las instituciones de educación donde los jóvenes cursan sus estudios (Cerrutti y Binstock, 2004).

Las características estructurales (Cerrutti y Binstock, 2004) del ambiente donde se desenvuelven, también pueden tener relación con el que abandonen la escuela, por características estructurales, se refiere a aquellos aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se desenvuelven; son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles.

4.2 Condiciones de la escuela, asociadas a la deserción escolar.

De acuerdo a lo señalado por Perassi (2009) además de que las estructuras educativas afectan al desenvolvimiento de los jóvenes, define que existe también una relación con las condiciones físicas de la misma y la deserción escolar. Lo anterior, debido a que las condiciones físicas de la institución de educación debería de ser diseñada para fomentar el desarrollo individual y social de los estudiantes.

Maddaleno, Morello e Infante (2003) afirman que el hecho de que los jóvenes no cuenten con los servicios adecuados en un ámbito educativo, pueden ser indicador para que el joven abandone sus estudios.

Capítulo 5. Atención, su construcción y su estudio

En los últimos tiempos se observa un creciente interés en los aspectos relacionados con la neuropsicología, volviéndose cada vez más habitual requerir información al respecto (Soprano, 2009). El estudio del cerebro humano, busca identificar la complejidad y la relación del comportamiento de los individuos con éste; de tal forma que se identifique que la conducta no está determinada solamente por la experiencia pasada, sino también, por los planes y designios que formulan hacia el futuro, y el cerebro humano es el instrumento que puede crear estos modelos del futuro y además subordinar su conducta a ellos. Al mismo tiempo, ha llegado a ser evidente que no se puede permitir que el reconocimiento del decisivo papel jugado por tales planes y designios, estos esquemas para el futuro y los programas por los que son materializados permanezcan fuera de la esfera del conocimiento científico. Consecuentemente, es necesario identificar los mecanismos en los que se basan; debiendo ser objeto de análisis determinista y de explicación científica, como todos los demás fenómenos y asociaciones del mundo objetivo (Luria, 1984).

Durante muchas décadas, la teoría del cerebro se basaba en conceptos que asemejaban su actividad a criterios conocidos como modelos mecánicos, y su propósito parecía ser explicar el trabajo del cerebro por analogía con una central telefónica o un cuadro de control. Sin embargo, los intereses actuales de la ciencia han tenido a moverse en dirección opuesta. El cerebro humano ha llegado a ser considerado como un sistema funcional altamente complejo y de construcción única que trabaja sobre principios representados por analogías mecánicas. Además, es apreciado como un instrumento capaz de trazar nuevos esquemas matemáticos que reflejen realmente la funcionalidad del cerebro. (Luria, 2003).

El estudio de la atención, es importante porque los individuos se encuentran en un contexto donde se tiene un gran número de estímulos, y además de responder a estos estímulos, se vuelve necesario mostrar la capacidad de seleccionar entre los que éste considera los más importantes y hacer caso omiso de los demás para su funcionamiento (Luria, 1983). Sin embargo, la atención es un concepto complejo y nebuloso de entender (Riccio, Reynolds, Lowe y Moore, 2002); a pesar de que en el contexto coloquial, el término sea utilizado sin restricciones, en el ámbito de lo

científico, desde sus orígenes y hasta la fecha es un término controvertido, desde su conceptualización hasta su medición (Kinchla, 1992; Sánchez-Carpintero y Narbona, 2001).

En este sentido existen dos grandes vertientes con respecto a su estudio, uno, es la atención y sus componentes; dos, se basa en la manifestación de conductas atípicas clasificadas dentro de algún trastorno.

5.1 Atención y sus Componentes.

Actualmente, no existe una definición precisa de la atención. Algunos investigadores consideran que no es un proceso unitario, sino que se refiere a varios componentes funcionales (Kinchla, 1992; Sánchez y Narbona, 2001). Posner y Rafal (1987), afirman que la atención se puede evaluar a partir de la respuesta ante estímulos visuales o auditivos. A partir de lo anterior, Valdez (2005) hace una recopilación de definiciones propuestas por diferentes teóricos de la atención. Barcelo en 2006, plantea que la atención es un mecanismo que filtra información, de tal forma que deja pasar una información sensorial y limita la entrada de otras entradas sensoriales.

Egeth y Yantis en 1997 y Johnston y Dark en 1986, definieron la atención como un mecanismo selector de eventos o respuestas, de tal forma que la atención no implica una limitación en la capacidad de procesar información, sino la capacidad de seleccionar los estímulos relevantes en cada situación. Otros autores, consideran que la atención no es un proceso unitario, sino que se refiere a varios aspectos o componentes; a partir de ello Cohen (1993), define la atención como el proceso cognoscitivo que implica la capacidad de responder al medio, de seleccionar una señal sensorial y una respuesta específica, así como la capacidad para sostener una respuesta en el tiempo.

Partiendo de un modelo neuropsicológico de la atención, se identifican cuatro componentes:

Alerta Tónica, se refiere a la capacidad de dar respuesta a los cambios en el ambiente. En diferentes momentos el sujeto responde mejor y más rápido al estímulo. Cuando hay una baja de alerta tónica, el sujeto reduce sus respuestas espontáneas y tarda en dar respuesta a los estímulos. Su indicador es el tiempo de

reacción ante un estímulo (auditivo o visual) a partir de las respuestas correctas y tiempo de reacción ante cualquier número.

Aleria Fásica, es la capacidad para activarse cuando el medio lo requiere, se refiere a la respuesta ante cambios en el ambiente precedidos por una señal de advertencia. Sus indicadores son las respuestas correctas y el tiempo de reacción ante un estímulo después de una señal de aviso.

Atención Selectiva, implica la capacidad de procesar un evento sensorial e ignorar otros eventos presentes, se refiere también a la capacidad de dar una respuesta y abstenerse de dar otras, su indicador se refiere al tiempo de reacción de elección con dos estímulos (auditivos o visuales). Respuestas correctas y tiempo de respuesta de aviso en la prueba de ejecución continúa.

Atención Sostenida, es la capacidad de sostener en el tiempo la alerta fásica y la atención selectiva, estas capacidades pueden deteriorarse a medida que transcurre el tiempo, y esto es considerado como una disminución en la vigilancia (Riccio, et al, 2002).

5.2 Problemáticas derivadas de alteraciones de la atención.

Diversos estudios (MofBtt, 1990; Steinberg, 2008; Fishbein, Hyde, Eldreth, Paschall, Hubal, Das, Tarter, Lalongo, Hubbard y Yung, 2006), afirman que existe diferencia en el desarrollo cognitivo entre los jóvenes que no controlan sus conductas y muestran problemas y los que si la controlan.

Una problemática muy recurrida actualmente, en el ámbito escolar, es el Trastorno con Déficit de Atención, mismo que se encuentra clasificado en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) como un trastorno neurológico del comportamiento; es caracterizado por distracción, que va, de moderada a severa, en períodos de atención breve, así como inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Para León, Jiménez y Restrepo (2010), dicho trastorno muestra inatención, hiperactividad e impulsividad, se observa alteración para dar seguimiento a actividades representada por reglas, así como seguir orden en los encomendado, tiene dificultad para planificar y organizar sus actividades (González y Ramos, 2006).

5.3 Medición de la Atención.

De la misma forma que con su conceptualización, existe una discusión con la forma de medirse, dicha discusión se basa en un principio básico, la manera de tomar los registros (Moliner, Sales, Fernández, Moliner, Roig; 2012). Etchepareborda y Díaz (2009), mencionan que aún no se cuenta con un marcador biológico consensuado y, por lo tanto, el diagnóstico en la actualidad depende exclusivamente de la clínica. Sin embargo, existen dos rutas para la evaluación de la atención, la primera, evaluaciones neuropsicológicas y auto-reportes basados en algoritmos para el diagnóstico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

5.3.1 Evaluaciones Neuropsicológicas para la medición de la atención.

Este tipo de evaluaciones, permiten examinar la integridad del funcionamiento cerebral a través del rendimiento cerebral a través de la ejecución de las personas frente a tareas estandarizadas (Servat, Lehmann, Harari, Gajardo y Eva, 2005). Por su parte Valdez, Nava, Tirado, Frías, y Corral (2005) afirman que para documentar las alteraciones de las funciones de la atención se requiere una evaluación neuropsicológica. Es importante aclarar que las técnicas neurológicas no proporcionan información acerca de las funciones neuropsicológicas. Esto debido a que las primeras solamente indicaran cuales son las alteraciones físicas a nivel cerebral presentadas, mientras que las segundas, identifican si es alterada la percepción, la memoria, el lenguaje o las funciones ejecutivas.

En la Figura 3 se muestran algunas de los instrumentos neuropsicológicos que existen, los cuales están diseñados para poder evaluar diferentes perspectivas de la neuropsicología (Asociación Americana de Neurología, 2001).

A partir de lo anterior, es necesario establecer que al igual que otros fenómenos naturales, los de la neuropsicología no pueden ser observados directamente. Es por ello que se requiere usar indicadores, los cuales son observaciones o mediciones del comportamiento en distintas condiciones. Existen diversas formas de evaluar la atención, según Valdez (2005), un método ideal para evaluar este tipo de funciones es presentar al sujeto una tarea, en la cual debe responder a estímulos o resolver un problema usando sus capacidades y estrategias de manera similar a como lo hiciera en la vida diaria; así que, si esta función está

alterada, la persona tendrá dificultad para resolver la tarea (Borrani, 2008). Sin embargo, algunos autores utilizan escalas autodescriptivas, las cuales, a partir de la expresión de una situación dada, se responde de acuerdo a lo que el evaluado considera (Frías-Armenta y McCloskey, 1998; Gaxiola y Frías, 2008).

ÁMBITOS NEUROPSICOLÓGICOS	INSTRUMENTOS NEUROPSICOLÓGICOS
<i>Atención.</i>	Prueba de Dígitos. Tarea de Cancelación de letras. Trail Making Test (forma A).
<i>Lenguaje.</i>	Test de denominación de Boston. Examen de Boston de diagnóstico de la afasia. Batería de la Afasia de Western. Fluidez verbal.
<i>Memoria.</i>	Escala de Memoria de Wechsler (WMS). Rey Auditory Verbal Learning Test. California Verbal Learning Test.
<i>Habilidades viso espaciales.</i>	Figura Compleja de Rey. Subtest de Cubos del WAIS-R.
<i>Función ejecutiva.</i>	Test de clasificación de cartas de Wisconsin. Stroop. Trail Making Test (forma B).
<i>Inteligencia.</i>	Escala de Inteligencia Wechsler para adultos, versión revisada (WAIS-R). Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC. New Adult Reading Test.
<i>Velocidad motora.</i>	Finger Tapping. Grooved Pegboard.
<i>Rendimiento educativo.</i>	Wide Range Achievement Test.

Figura 3. Ámbitos e instrumentos a aplicar en la evaluación neuropsicológica³.

Fukui, Murai, Fukuyama, Hayashi y Hanakawa (2004), afirman que la metodología de evaluación de algunos variables como la atención, requiere establecer medidas de ejecución que evalúen la funcionalidad que tiene el individuo para para el desarrollo de las tareas esenciales para su desarrollo en su entorno.

Por otra parte, diferentes autores afirman que la validación de estas medidas y su utilización evidenciarán información relevante para la toma de decisiones con

³ Tomado de la Asociación Americana de Neurología, 2001, p. 265.

respecto a la medición de la atención (Stadlera and Jankeb, 2002; Fukui, Murai, Fukuyama, Hayashi and Hanakawa, 2004).

5.3.2 Evaluaciones por auto-reporte para el diagnóstico de la atención.

Los auto-reportes, son una técnica que ha sido comúnmente utilizado por diversos especialistas, mostrando resultados significativos en el ámbito social (García, 2002). Sin embargo, desde sus orígenes se ha considerado el hecho que una persona regule sus respuestas a partir de su propia valoración, puede mostrar alteración de sus emisiones, esto al considerar que el sujeto responde bajo la deseabilidad social (Cabañeros, García y Lozano, 2003).

Etchepareborda y Díaz (2009), afirma que este tipo de evaluaciones cuentan con criterios de grupos de expertos internacionales agrupados en el DSM-IV y en el CIE-10, buscando descartar algún padecimiento, y en un momento dado, sea discriminado como problema de atención, tal es el caso de hipoacusia, retardo mental, autismo, ansiedad, depresión, entre otras. De igual forma identifican la presencia de los síntomas por lo menos durante 6 meses, todo esto realizado por el autoreporte, es decir, se basan en la atención que el usuario de la evaluación percibe de sí mismo y de los demás (Areanda, 2007).

Una evaluación muy recurrida para el realizar un diagnóstico para problemas de atención es el denominado Conners 3 (Conners, 2008), el cual está estructurado para identificar los signos previstos por el DSM-IV – TR, formándose por los componentes de Conducta Severa, Ansiedad, Trastorno Desafiante Oposicionista, Trastornos del Comportamiento, Relaciones Familiares, Agresión, problemas de Aprendizaje, incluyendo los indicadores para el diagnóstico del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad compuesto por las dimensiones de Hiperactividad – Impulsividad, Inatención y un Índice de Hiperactividad Conner 3.

El autor de la prueba reporta validez del instrumento, que fue realizada a partir de una serie de pruebas estadísticas, mostrando confiabilidad en la formación de cada uno de los factores que contiene la prueba, así como, correlación significativa con otras evaluaciones del mismo tipo que evalúan la misma temática, tal es el caso de Achenbach System of Empirically Based Assessment y el BRIEF.

5.3.2 Diferencias entre Evaluaciones basadas en algoritmos y Neuropsicológicas.

Cuando se habla de un autor-reporte, se entiende como la respuesta de la persona a partir de una valoración propia ante una situación determinada (Valenzuela y Larroulet, 2010). Dichas respuestas representan acciones, eventos o características de objetos que pueden captarse a simple vista, las cuales a partir de análisis de datos el conjunto de ellas se realizan formulaciones teóricas o constructos (Corral, Frías y González, 2001).

Cuando se realiza una evaluación neuropsicológica, necesariamente se tiene que basar en una evaluación por ejecución, la cual se basa el desempeño del evaluado en función de una tarea específica. Esta tarea se define en función a la definición operacional del constructo a evaluar. Donde a partir del desempeño del evaluado se realizan formulaciones teóricas o constructos (Corral, Frías y González, 2001).

De acuerdo con Rodríguez (1999) una de las diferencias representativas, es a partir de la aplicación y análisis de datos, ya que el auto-reporte, es flexible al momento de su aplicación, ya que puede administrarse de manera individual o de grupo, y su análisis de datos, se basa en la descripción del estudio y de los análisis que se requieran realizar. En cambio la evaluación por ejecución, necesariamente se aplica de manera individual, además que el análisis de datos requiere de un referente establecido y en algunos casos de sistemas informáticos especializados (Rodríguez, 1999).

Por su parte García (2002) distingue las desigualas entre este tipo de evaluaciones radica en el objetivo para el cual se realiza la evaluación.

Los auto-reportes nos presentan la descripción del fenómeno visto a partir de lo que el evaluado describe a partir de su contexto y experiencia; diferente a la evaluación de ejecución, la cual describe el fenómeno basado solamente en los indicadores previstos en su propia definición (Moreno, 2005).

Capítulo 6. Objetivos, preguntas e hipótesis del proyecto de investigación.

6.1 Objetivo General.

Analizar la relación entre la atención, los factores sociales, familiares, institucionales e individuales con la deserción escolar

6.2 Objetivos específicos.

Analizar las diferencias en la atención, factores sociales, factores familiares, factores institucionales y factores individuales entre los jóvenes desertores con y sin problemas de conducta.

Analizar la relación entre la atención, los factores individuales, familiares y ambientales asociados a la deserción escolar.

Analizar el impacto y las diferencias del impacto de la atención a partir de diferentes métodos de evaluación.

6.3 Preguntas de Investigación.

¿Cuál es la relación entre la atención, los factores sociales, familiares, institucionales e individuales con la deserción escolar?

¿Cuáles son las diferencias significativas en la atención, los factores sociales, familiares, institucionales e individuales entre los jóvenes desertores con y sin problemas de conducta?

¿Cómo afecta la forma de evaluación de la atención para predecir la deserción escolar?

6.4 Hipótesis.

La deserción escolar, se predice por los factores individuales, social, institucional y familiar.

Existe una relación entre los factores familiares, individuales y sociales.

Existen diferencias significativas entre los jóvenes desertores con problemas de conducta y los jóvenes desertores sin problemas de conducta.

Ambas formas de evaluar la atención se correlacionan y tienen relación con los factores individuales.

Capítulo 7. Método

El presente estudio posee un diseño transversal, al solamente realizarse una sola medición de las características, exploratorio, en el sentido que busca identificar cuáles son las variables que afectan a la variable dependiente (Deserción Escolar) y Descriptivo – Correlacional, al buscar las diferencias entre los grupos a analizar, así como a la relación entre las variables.

7.1 Participantes

El estudio se realizó en dos ciudades, en Hermosillo, Sonora y en Monterrey, Nuevo León. En cada ciudad se registraron dos grupos de participantes; uno con problemas de conducta y otro control, ambos con participantes que han desertado de sus estudios, sus características demográficas se muestran en la Tabla 1, que incluye los datos descriptivos de la población en estudio.

Tabla 1.

Variables Demográficas.

Ciudad	Grupo	Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max
Hermosillo	Interno	Edad	47	16.57	1.18	14	19
		Años Estudiados	47	8.45	1.41	6	12
		Número de Veces Suspendido	47	2.11	3.89	0	21
		Número de Veces Expulsado	46	0.72	1.26	0	7
		Número de Veces Cambiado de Escuela	47	0.77	0.84	0	3
		Número de Veces que Repitió el grado escolar.	42	0.02	0.15	0	1
	Control	Edad	47	16.04	1.23	13	19
		Años Estudiados	47	8.40	1.33	6	11
		Número de Veces Suspendido	47	0.66	1.13	0	5

Tabla 1.

Variables Demográficas.

Ciudad	Grupo	Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max
		Número de Veces Expulsado	47	0.04	0.20	0	1
		Número de Veces Cambiado de Escuela	45	0.64	0.65	0	2
		Número de Veces que Repitió el grado escolar.	35	0.26	0.44	0	1
Monterrey	Interno	Edad	49	17.71	1.46	15	21
		Años Estudiados	49	6.80	1.99	0	10
		Número de Veces Suspendido	49	1.78	3.78	0	20
		Número de Veces Expulsado	49	0.29	0.76	0	4
		Número de Veces Cambiado de Escuela	48	0.94	1.28	0	5
		Número de Veces que Repitió el grado escolar.	47	0.98	1.67	0	7
	Control	Edad	42	17.45	1.77	15	22
		Años Estudiados	42	7.81	1.25	6	10
		Número de Veces Suspendido	42	0.86	1.75	0	8
		Número de Veces Expulsado	42	0.36	0.82	0	4
		Número de Veces Cambiado de Escuela	40	0.60	0.78	0	4
		Número de Veces que Repitió el grado escolar.	42	1.38	2.31	0	8

El criterio de inclusión del grupo con problemas de conducta es que haya reportado la realización de haber realizado alguna de las conductas señaladas dentro de la escala de Comportamiento antisocial o que haya reportado consumo de drogas; para el grupo control se eligieron a jóvenes que no mostraron indicadores de la

escala de Comportamiento Antisocial. Para ambos casos, el criterio de exclusión fue no haber presentado daños cerebrales (historia de encefalitis, meningitis o epilepsia, lesión de cráneo abierta o cerrada con pérdida de conciencia por más de 30 minutos, intervención quirúrgica cerebral, historia de problemas cerebro vasculares) y que consuman medicamentos que alteren el sistema nervioso.

Los grupos se empataron con base a la edad (variación 1 año) y escolaridad (o grado escolar en el que se desertó).

7.2 Instrumentos

Para cumplir con el propósito de estudio, se aplicaron diferentes instrumentos.

Datos socio demográficos, que incluye variables demográficas, antecedentes personales y familiares de enfermedades neurológicas, traumatismos cráneo-encefálicos, consumo de fármacos durante el periodo de evaluación.

Escala de Conducta Antisocial, la cual está compuesta por un inventario de conductas antisociales de 25 reactivos, en la que los participantes deben seleccionar una opción de 7 puntos que van del 0 al 6, donde 0 significa nunca y 6 más de 20 veces. Los reactivos provienen de la escala de Conducta Antisocial de Grasmick, Tittle, Bursik, Arneklev, B. (1993), mostrando en un estudio anterior en la región un alfa de Cronbach de .92 (Guevara, Frías y Castell, 2004).

Autocontrol, la medida de autocontrol es tomada de Raffelli y Crockett (2003) y contiene 13 reactivos consistentes con la teoría de autocontrol, es un factor multidimensional que refleja la regulación del afecto, la atención y la conducta. Los reactivos midieron volatidad emocional, regulación de la atención y regulación de actividades. Raffelli y Crockett (2003), reportaron haber llevado un análisis factorial confirmatorio mostrando validez de constructo.

Impulsividad, Se puede definir como la tendencia a responder rápidamente a un estímulo determinado sin pensar ni evaluar las posibles consecuencias. El instrumento se compone por 8 reactivos que detallan acciones de riesgo y contiene opciones de respuesta en una escala de 7 puntos que van de 0 a 6, donde 0 es igual a nunca, y 6 más de 20 veces. Varsonyi, Pickering, Junger y Hessing (2000) reportaron una alfa de .62.

Para evaluar los componentes de Atención se utilizaron dos tareas que se describen a continuación.

Tarea de Ejecución Continua (Riccio et al., 2002), la tarea implica que la persona debe responder a estímulos rápidos en intervalos de respuesta cortos y cambiar su respuesta ante la meta, solo se está precedido por determinado estímulo al que también debe responder de manera diferente. Además, mantenerse respondiendo durante todo el tiempo que lo requiera la tarea. La prueba se realiza por medio de un equipo de cómputo, donde se le presenta una serie de números al azar, y el participante debe de responder ante este número ejecutando una acción. La forma de responder depende del número que se le presenta; el participante deberá oprimir la tecla con número "1" cuando aparezca cualquier número, con excepción del "9", con esta respuesta se evalúa la atención tónica, en caso de que aparezca el número "9" deberá de oprimir la tecla "2", con esta respuesta se evalúa la atención selectiva, en caso de que se le presente un número "4" posterior a la presentación del número "9" deberá de oprimir el número 3, con esta respuesta se evaluará la atención fásica.

La atención sostenida se evalúa a partir de la eficacia de las respuestas a lo largo del tiempo. Esta prueba consta de 81 bloques de 20 estímulos cada uno (14 números no relacionados con el número "9", 4 números "9" y 2 números "4" después del 9), la duración de cada estímulo es de 100 milisegundos entre estímulos de 1200 milisegundos. Los estímulos dentro de cada bloque se presentaron de forma aleatoria, y fueron mostrados en tipología de letra arial, tamaño 60 que se exhiben en una computadora de 14" colocando a 60 cm de distancia la computadora del participante.

Los problemas de conducta se midieron con el auto-reporte de la escala de Conners 3 (Conners, 2008), el cual se compone de 99 afirmaciones, donde el evaluado elige en una escala de tiempo que va de nunca a siempre, está compuesta por las dimensiones de Conducta Severa, Ansiedad, Trastorno Desafiante Opositor, Trastornos del Comportamiento, Relaciones Familiares, Agresión, problemas de Aprendizaje, incluyendo los indicadores para el diagnóstico del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad compuesto por las dimensiones de

Hiperactividad – Impulsividad, Inatención y un Índice de Hiperactividad (Conners 3, 2008). Mostrando un alfa en una población de México de .96 (Franco y Frías, 2011).

Tácticas de Conflicto de Strauss (1990). Para medir los niveles de abuso que los jóvenes reportan que vivieron o viven en sus hogares con sus padres, los reactivos presentaron un rango de siete opciones donde 0= nunca, 1= una vez, 2= dos veces, 3= de tres a cinco veces, 4= seis a diez veces, 5= de once a veinte veces, y 6= más de veinte veces. En estudios previos a la localidad se reporta un alpha de cronbach de .81 (Gaxiola y Frías, 2010).

Para medir los niveles de violencia de los padres se utilizó, de igual forma, la escala de Tácticas de Conflicto de Strauss (1990), la cual mide la frecuencia con la que ambos padres recibieron agresiones por parte de sus parejas en una escala del cero al seis, en donde: 0= nunca, 1= una vez, 2= dos veces, 3= tres a cinco veces, 4= de seis a diez veces, 5= de once a veinte veces, y 6= más de veinte veces. Reportando un alpha de 0.93 en un estudio de la localidad (Gaxiola y Frías, 2008)

7.3 Procedimiento

Las tareas y el instrumento fueron aplicados por estudiantes de la licenciatura y maestría de psicología, todos ellos entrenados para el uso y administración de los instrumentos. Al entrevistar a cada participante se les explicaron los objetivos del estudio, haciendo explícito el compromiso de confidencialidad de la información, una vez terminada se le invitó a participar en el estudio, mismo que él podía aceptar o rechazar, firmando una carta de consentimiento.

Se aplicó a manera de entrevista individual el cuestionario de datos socioeconómicos. Posterior a ello, se aplicaron las escalas de Comportamiento Antisocial, Autocontrol e Impulsividad. Finalizando la administración de las escalas, se colocó a los jóvenes enfrente de la computadora dándole las instrucciones detalladas para su uso, realizando ejercicio de prueba para verificar que el joven pudiera ejecutar adecuadamente la tarea. Ambos grupos de jóvenes realizaron la entrevista y ejercicios en las instalaciones educativas en horario convenido para ello.

7.4 Análisis de datos

Se obtuvieron estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables categóricas. Se calculó el alfa

de Cronbach de problemas de Conducta, Problemas escolares, Atención y Deserción escolar. Se realizaron índices con los reactivos de las escalas incluidas en el estudio. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para evaluar el modelo hipotético donde se interrelacionan la Atención, Problemas de conducta, Problemas escolares y Deserción escolar. Para determinar la pertinencia del modelo, se utilizaron indicadores de bondad de ajuste; se esperaba que el indicador estadístico X^2 , que determina la diferencia entre el modelo hipotético y el real, no fuera significativo. Además, se utilizaron el índice Bentler – Bonett de ajuste no normado y el índice de ajuste comparativo.

Para establecer las relaciones y la conformación de los factores asociados a la Deserción Escolar de Zúñiga (2006), se realizó lo siguiente: el análisis de ecuaciones estructurales contiene dos componentes principales, el modelo de medición y el modelo estructural. El modelo de medición consiste en un análisis factorial confirmatorio donde las variables latentes se conforman con las variables observadas (Bentler, 2006). Para este estudio se estableció como hipótesis 6 factores, siendo la Deserción la variable dependiente, compuesta por los indicadores de suspensión temporal o permanente de la participación formal dentro del contexto escolar, así como la repetición de grado escolar. El resto de los factores son Individual (con índices de Problemas de aprendizaje, Autocontrol, Comportamiento antisocial, Problemas de conducta e impulsividad), Atención (con índices de Alerta tónica, Alerta fásica, Alerta selectiva y Atención sostenida), Familiar (con índices de Problemas Familiares, Abuso infantil y Violencia intrafamiliar), Institucional (con índices de Ambiente escuela y Conducta en la escuela) y Social (Ambiente Colonia y Condiciones en el Hogar). (Figura 4. Modelo hipotético Factores asociados a la deserción escolar).

El modelo estructural se refiere a las relaciones entre las variables latentes o factores formados, y entre las variables observadas. En este modelo se estableció como hipótesis que los Factores Sociales afectarían a los factores Institucionales y los Familiares; El factor Familiar afecta a los factores de Atención, Individual y Deserción Escolar; el Factor Institucional afecta al Individual y Deserción escolar; el de Atención afecta al factor Individual; y el Individual afecta la Deserción Escolar.

Para determinar la pertinencia del modelo propuesto se utilizaron indicadores de bondad de ajuste. La bondad de ajuste es un indicador de la pertinencia de una teoría de relaciones entre variables, dada por la correspondencia entre el modelo que la representa y los datos utilizados para probar esta teoría (Corral, Frías y González, 2001). Para medir la bondad de ajuste del modelo se utilizaron dos indicadores: el indicado estadístico de Chi Cuadrada (X^2) que determina la diferencia entre el modelo teórico propuesto y un modelo saturado formado por las relaciones entre todas las variables. Si el modelo teórico es pertinente, este no se es diferente del saturado, por lo que la X^2 tendrá un valor bajo y no significativo ($p > .05$). Otros estadísticos empleados con los indicadores prácticos que se derivan de la X^2 ; esos controlan el efecto del número de sujeto sobre la significatividad de la comparación. El nivel mínimo aceptable de los indicadores prácticos para considerar un modelo con buena bondad de ajuste es de .9. Estos indicadores son el Índice Bentler – Bonet de Ajuste No Norma (NNFI, por sus siglas en ingles) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI). Otro indicador a considerar es el indicador de la Raíz Cuadrada del Cuadrado medio del Error de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) cuyo valor deberá ser menor a .08 (Brown y Cudeck, 1993).

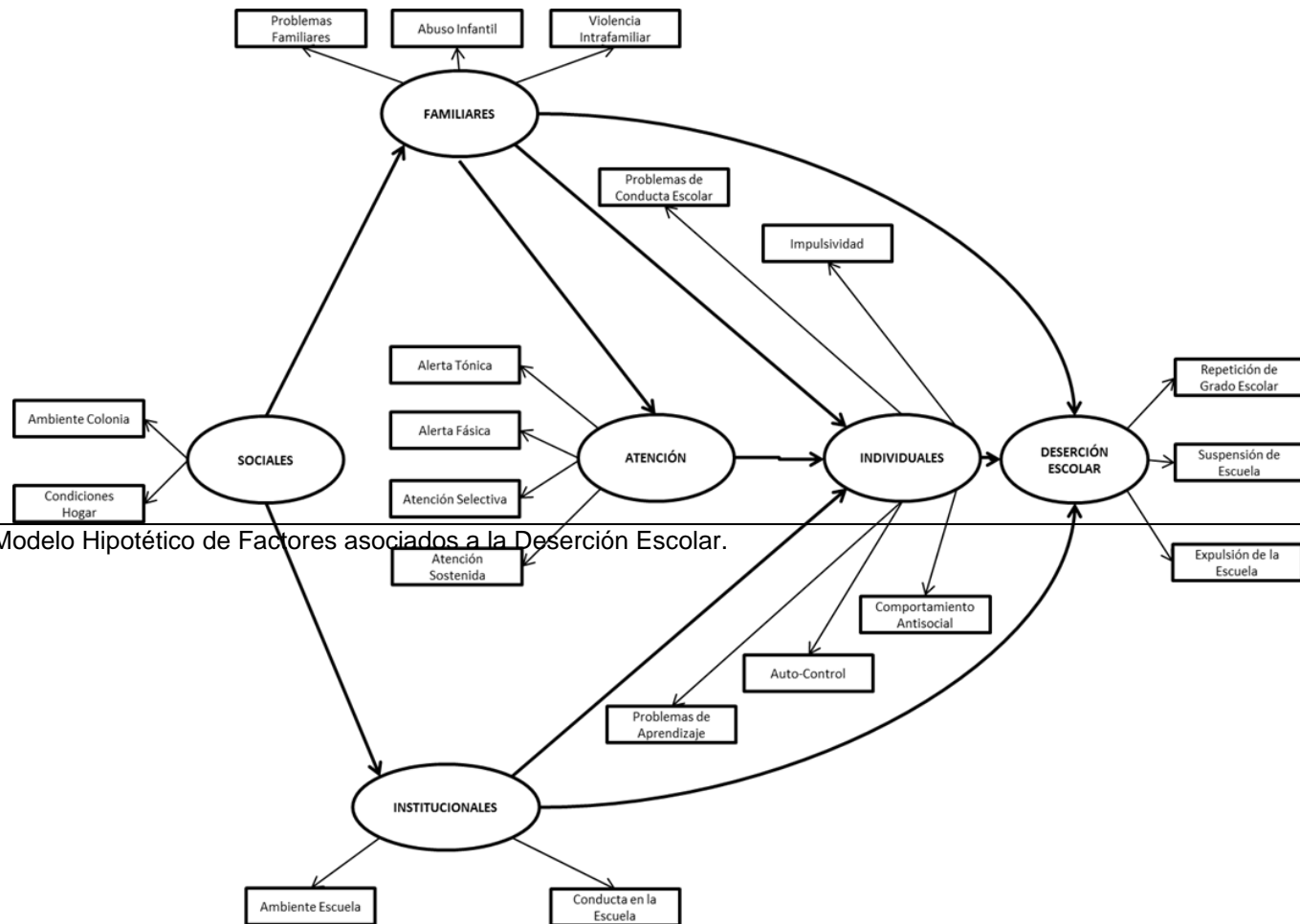


Figura 4. Modelo Hipotético de Factores asociados a la Deserción Escolar.

Capítulo 8. Resultados

En la Tabla 2. se muestra la frecuencia de los indicadores asociados a la Deserción escolar. Donde se identifica como el más recurrente el referido al ser suspendido de manera temporal del sistema educativo.

Tabla 2.
Deserción Escolar.

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Frecuencia		
						0 Veces	1 a 5 veces	6 veces o mas
Número de Veces Suspendido	185	1.37	2.98	0	21	103	74	8
Número de Veces Cambiado de Escuela	180	0.74	0.93	0	5	84	96	0
Número de veces que repitió grado escolar	166	0.69	1.56	0	8	126	5	4

Al comparar los grupos de jóvenes con problemas de Conducta reportados y los que no lo tienen, la Tabla 3 muestra que hay diferencias significativas en los indicadores de veces suspendido y repetición de grado escolar.

Tabla 3.
Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de la Deserción Escolar.

Variabes	t	Sig.	Diferencia de Media.
Número de Veces Suspendido	2.750	0.0004	1.185
Número de Veces Cambiado de Escuela	1.661	0.0239	.229
Número de veces que repitió grado escolar	-1.409	0.0687	-.342

Los resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la Deserción escolar se muestran en la Tabla 4. Incluyendo todas las alfas valores aceptables.

Tabla 4.

Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
<i>Impulsividad</i>						0.863
Suelo empezar un trabajo nuevo sin antes planear como lo haré	174	1.89	1.32	0	4	
Usualmente pienso que voy a hacer antes de hacerlo	176	2.75	1.35	0	4	
A menudo actúo por impulsos	174	1.81	1.33	0	4	
Pocas veces dedico tiempo en planear los detalles por adelantado	174	2.10	1.22	0	4	
Me gusta tener sensaciones y experiencias nuevas y excitantes aunque me asusten un poco	175	2.57	1.38	0	4	
Antes de empezar un trabajo nuevo hago planes cuidadosos	174	2.58	1.31	0	4	
Me gustaría salir de viaje sin rutas ni tiempos definidos o planeados	175	2.46	1.52	0	4	
Disfruto meterme en situaciones nuevas donde no puedes saber lo que pasará	174	2.12	1.42	0	4	
Me gusta hacer cosas sólo por la emoción de hacerlas	175	2.13	1.44	0	4	
Cambio frecuentemente mis intereses	176	1.81	1.28	0	4	
Me gusta hacer cosas que me asustan un poco	175	2.17	1.38	0	4	
Haría cualquier cosa (aunque sea descabellada, peligrosa o riesgosa), por lo menos una vez en mi vida	175	2.40	1.51	0	4	
Me gustaría una vida muy activa y con muchos viajes, con muchos cambios y emociones	175	3.13	1.21	0	4	
A veces hago locuras sólo por diversión	176	2.18	1.43	0	4	

Tabla 4.

Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
Me gusta explorar una ciudad o barrio extraño solo, aunque me pueda perder	175	1.88	1.55	0	4	
Prefiero amigos que sean emocionalmente impredecibles	175	1.94	1.40	0	4	
Me entusiasmo con ideas y cosas nuevas y emocionantes que no pienso en las posibles consecuencias	174	1.89	1.34	0	4	
Soy una persona alocada	175	1.70	1.43	0	4	
Me gustan las fiestas "alocadas" y sin inhibiciones	175	2.08	1.50	0	4	
<i>Autocontrol</i>						0.842
Tengo repentinos cambios de humor	175	2.01	1.43	0	4	
Soy muy miedoso o ansioso	176	1.53	1.26	0	4	
Me siento feliz, triste o deprimido	176	1.33	2.12	0	22	
Lloro mucho	176	0.52	0.97	0	4	
Soy muy nervioso o tenso	176	1.49	1.36	0	4	
Soy muy terco o irritable	176	1.44	1.35	0	4	
Tengo un temperamento muy fuerte y pierdo el control muy fácilmente	176	1.37	1.42	0	4	
Tengo muchos problemas para concentrarme y no puedo poner atención por mucho tiempo	175	1.59	1.37	0	4	
Mis sentimientos son confusos	176	1.36	1.34	0	4	
Actúo sin pensar	175	1.33	1.37	0	4	
Tengo dificultad para dejar de pensar en ciertas cosas	175	1.81	1.42	0	4	
No puedo permanecer sentado, soy muy activo	175	2.04	1.42	0	4	
Me preocupo demasiado	176	1.84	1.44	0	4	
<i>Comportamiento Antisocial</i>						0.933
¿Has entrado a un lugar prohibido? (jardín privado, casa vacía)	177	1.60	1.72	0	6	
¿Has salido sin permiso? (de la casa, escuela o trabajo)	177	2.88	2.17	0	6	

Tabla 4.

Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
¿No devolviste el cambio extra que sabías que el cajero te había dado por error?	176	1.22	1.73	0	6	
¿Has ensuciado las calles o banquetas, rompiendo botellas o volteando botes de basura?	177	2.06	1.99	0	6	
¿Has tratado de engañar a un cajero para tu beneficio (por ejemplo: decir que pagaste con un billete de más valor cuando lo hiciste con uno de menor valor)?	176	0.48	1.18	0	6	
¿Has molestado a personas desconocidas o has hecho desorden en lugares públicos?	177	1.69	1.97	0	6	
¿Has hecho trampa en el trabajo o escuela, o has alterado resultados?	177	1.29	1.67	0	6	
¿Le has sacado el aire a llantas de un carro o bicicleta ajenas?	177	0.99	1.58	0	6	
¿Has mentido con respecto a tu edad para entrar a un club nocturno o bar?	177	1.32	2.11	0	6	
¿Has realizado llamadas impropias u obscenas?	175	0.63	1.41	0	6	
¿Has evitado pagar algo (cine, camión, comida, etc.)?	177	0.82	1.52	0	6	
¿Has sacudido o golpeado un auto estacionado solo para accionar la alarma?	176	1.16	1.69	0	6	
¿Has destrozado o dañado cosas en lugares públicos?	177	1.04	1.57	0	6	
¿Has maltratado a un animal (perro, gato, pájaro, etc.) pegándole o hiriéndole?	177	1.10	1.69	0	6	
¿Has hecho pintas en lugares públicos (paredes, pisos, mesas, baños, etc.)?	177	1.45	1.99	0	6	
¿Has roto o tirado cosas que son de otra persona?	176	1.38	1.83	0	6	
¿Has hecho bromas pesadas como empujar a alguien dentro de un charco o quitarle la silla	176	1.88	1.90	0	6	

Tabla 4.

Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
cuando va a sentarse?						
¿Has contestado mal a un superior o a una autoridad?	176	2.39	2.47	0	21	
¿Has fumado en lugares que está prohibido hacerlo (escuela, trabajo, etc.)?	177	1.54	2.21	0	6	
¿Te has negado a hacer las tareas encomendadas (trabajo, casa o clase)?	177	1.99	1.97	0	6	
¿Te has peleado con otros a golpes o con palabras fuertes?	174	2.53	2.11	0	6	
¿Has conseguido dinero amenazando a personas más débiles?	177	1.34	2.10	0	6	
¿Has entrado a una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo?	177	0.85	1.86	0	6	
¿Has utilizado monedas falsas en máquinas vendedoras de dulces, sodas, etc.?	176	0.81	1.57	0	6	
¿Has robado, tomado o tratado de tomar algo de un miembro de tu familia o pariente (objetos personales, dinero, etc.)?	177	0.71	1.44	0	6	
¿Has robado, tomado o tratado de tomar algo de poco valor?	176	0.52	1.11	0	6	
<i>Problemas de Conducta</i>						0.678
Intento molestar a otras personas	174	2.47	2.80	0	10	
Me esfuerzo para cumplir tareas o actividades difíciles	174	7.42	2.65	0	10	
Tengo problemas para estar organizado	174	3.84	3.16	0	10	
Cuando me siento nervioso(a) todo me molesta	174	2.92	3.02	0	10	
Siempre digo la verdad, nunca digo mentiras aunque sean pequeñas	174	4.60	3.12	0	10	
Tengo dificultad con las matemáticas	173	5.10	3.66	0	10	
Me gusta estar moviéndome en vez de estar en un solo lugar	172	6.09	3.19	0	10	

Tabla 4.

Resultados de las dimensiones de las variables individuales asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
Tengo dificultades para deletrear palabras	172	2.66	3.01	0	10	
Otros me molestan fácilmente	172	1.98	2.66	0	10	
Entro a la fuerza en casas, edificios o coches que no son míos	171	1.39	2.67	0	10	
Tengo dificultades para concentrarme	172	3.31	2.87	0	14	
Hago cosas que lastiman a otros	172	2.00	2.58	0	10	
Comportamiento Desafiante						0.644
Hago lo que me piden mis papás u otros adultos	174	7.38	2.63	0	10	
Intento molestar a otras personas	174	2.47	2.80	0	10	
Discuto con los adultos	174	3.20	3.16	0	10	
Es difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	172	3.10	2.85	0	10	
Me siento triste, melancólico(a) o malhumorado(a) por muchos días consecutivos	172	2.24	2.95	0	10	
Olvido las cosas que ha aprendido	171	3.17	2.71	0	10	
Me emociono y me pongo muy activo	172	6.16	3.21	0	10	
Mis problemas me hacen la escuela muy difícil	172	2.51	2.81	0	10	

La comparación de los grupos en relación a las dimensiones que conforman las variables individuales asociadas a la deserción escolar se muestra en la Tabla 5. En él solamente se identifican diferencias significativas en las dimensiones Comportamiento Antisocial y Problemas de Conducta, siendo estos los indicadores de exclusión para seleccionarlos en el grupo control.

Tabla 5.

Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables individuales.

Variable	t	Sig.	Diferencia de Media.
Impulsividad	1.801	0.5645	.207

Autocontrol	4.015	0.1155	.489
Comportamiento Antisocial	6.596	0.0000	.990
Problemas de Conducta	4.424	0.0387	.944
Comportamiento Desafiante	4.019	0.0930	1.046

Los resultados de las variables Familiares asociadas a la Deserción escolar, compuesto por Violencia Intrafamiliar y Maltrato infantil se presentan en la Tabla 6. Mostrando las tres dimensiones alphas aceptables.

Tabla 6.

Resultados de las dimensiones de las variables familiar asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E	Min	Max	Alpha
<i>Maltrato Infantil Moderado</i>						0.891
Te explicaban por qué algo es incorrecto	173	6.85	3.28	0	10	
Te daban o decían algo que hacer, en lugar de lo que estabas haciendo	171	5.06	3.09	0	10	
Te quitaban privilegios o premios	173	3.01	3.27	0	10	
Te mandaban a tu cuarto, o a algún lugar en donde estés solo	174	1.91	2.85	0	10	
Te gritaban	174	2.34	3.01	0	10	
Te amenazaban con pegarte aunque no lo hacían	174	1.82	2.79	0	10	
Te decían groserías, malas palabras o maldiciones	174	1.59	3.03	0	10	
Te llamaban tonto, flojo o algo parecido	174	2.08	2.91	0	10	
Te decían que te correrán de la casa	174	1.27	2.66	0	10	
Te decían que te correrán de la casa a golpes (patadas)	174	0.40	1.54	0	10	
<i>Maltrato Infantil Alto</i>						0.921
Te golpeaban con la mano	174	1.36	2.50	0	10	
Te golpeaban en la mano, brazo o pierna	174	1.29	2.47	0	10	
Te pegaban con un cinturón, peine o palo	174	1.02	2.35	0	10	

Tabla 6.

Resultados de las dimensiones de las variables familiar asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E	Min	Max	Alpha
Te pegaban en la cara (cachetadas), cabeza o te jalan de las orejas	174	0.85	2.07	0	10	
Te pegaban en el estómago, pecho o espalda	174	0.58	1.84	0	10	
Te daban patadas	174	0.49	1.72	0	10	
Te jalaban o te aventaban	174	0.79	1.97	0	10	
Te pegaban constantemente y durante algunos minutos	174	0.71	1.91	0	10	
Te agarraban del cuello o de la nuca	172	0.42	1.63	0	10	
<i>Violencia Intrafamiliar</i>						0.946
Discutir a tus papás violentamente en el último año	159	1.86	2.85	0	10	
A tu papá insultar o decir malas palabras a tu mamá	159	1.48	2.73	0	10	
A tu mamá insultar o decir malas palabras a tu papá	159	1.36	2.39	0	10	
A tu papá tirarle con alguna cosa a tu mamá	159	0.52	1.78	0	10	
A tu mamá tirarle con alguna cosa a tu papá	159	0.62	1.89	0	10	
A tu papá empujar o agarrar violentamente a tu mamá	159	0.71	2.05	0	10	
A tu mamá empujar o agarrar violentamente a tu papá	159	0.42	1.44	0	10	
A tu papá pegarle una cachetada a tu mamá	159	0.68	1.83	0	10	
A tu mamá pegarle una cachetada a tu papá	159	0.48	1.41	0	8	
Que tu papá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu mamá	159	0.39	1.65	0	10	
Que tu mamá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu papá	159	0.28	1.21	0	10	
A tu papá golpear a tu mamá durante	159	0.39	1.56	0	10	

Tabla 6.

Resultados de las dimensiones de las variables familiar asociadas a la deserción escolar

Variable	N	Media	D.E	Min	Max	Alpha
algunos minutos						
A tu mamá golpear a tu papá durante	159	0.24	1.17	0	10	
algunos minutos						
Que tu papá le haya roto la ropa o	159	0.66	2.07	0	10	
destruido cosas a tu mamá						
Que tu mamá le haya roto la ropa o	158	0.59	1.85	0	10	
destruido cosas a tu papá						
Que tu papá haya quemado con un	100	0.37	1.72	0	10	
cigarrillo u otro objeto a tu mamá						
Que tu mamá haya quemado con un	99	0.23	1.21	0	10	
cigarrillo u otro objeto a tu papá						
Que tu papá haya tratado de estrangular a	99	0.20	1.22	0	9	
tu mamá						
Que tu mamá haya tratado de estrangular	99	0.19	1.15	0	8	
a tu papá						
Que tu papá haya acuchillado o disparado	99	0.05	0.50	0	5	
con una pistola a tu mamá						
Que tu mamá haya acuchillado o disparado	99	0.08	0.57	0	4	
con una pistola a tu papá						

En relación a la comparación hecha con las dimensiones de Maltrato Infantil y Violencia Intrafamiliar en la Tabla 7, se muestra cómo es que existe una diferencia significativa entre los jóvenes que reportan Problemas de conducta y los que no.

Tabla 7.

Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables familiares.

Variable	t	Sig.	Diferencia de Media.
Maltrato Infantil Moderado	3.507	0.001	.733
Maltrato Infantil Alto	2.794	0.006	.247
Violencia Intrafamiliar	2.247	0.005	.412

En la Tabla 8. se muestran los resultados de las variables Ambientales asociadas a la Deserción escolar, en la cual se observa como la única dimensión que se construyó de manera correcta, reportando un alfa significativa es la de Ambiente de Escuela.

Tabla 8.

Resultados de las Dimensiones de las variables Ambientales asociadas a la deserción escolar.

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
<i>Ambiente Casa</i>						0.301
¿Qué tan bien iluminada era tu casa? (que tanta luz hay en tu casa)	174	7.97	2.05	0	10	
En verano, ¿qué tan caliente era tu casa?	175	5.63	2.88	0	10	
En invierno, ¿qué tan fría era tu casa?	174	5.79	2.88	0	10	
¿Qué tan insegura era tu casa? (que se metan a robar)	175	2.41	3.05	0	10	
¿Qué tan ruidosa era tu casa? (ruido de adentro y de afuera)	175	3.67	3.29	0	10	
¿Qué deteriorada (destruida) estaba tu casa?	173	1.74	2.36	0	10	
<i>Ambiente Escuela</i>						0.781
¿Qué tan peligrosa era tu escuela?	174	3.47	3.28	0	10	
¿Qué tanta droga se vendía en tu escuela?	174	1.61	2.78	0	10	
¿Qué tan sucia estaba tu escuela?	175	3.29	2.68	0	10	
¿Qué tantos vagos había en tu escuela (entra gente que busca hacer daño en tu escuela)?	175	4.46	3.72	0	10	
¿Qué tan descuidada estaba la escuela?	174	3.31	2.9	0	10	

De igual se muestra los resultados de la comparación entre los grupos Tabla 9 del Factor Ambiental asociado a la deserción escolar. Entre ellos se identificó diferencias significativas.

Tabla 9.

Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de las variables ambientales.

Variable	t	Sig.	Diferencia de Media.
Ambiente Casa	1.090	0.0109	.267
Ambiente Escuela	7.625	0.0345	2.055

La Tabla 10 muestra los resultados del factor de Atención, compuesto por la eficacia de la respuesta en pruebas para evaluar la Atención tónica, Atención selectiva y Atención fásica, evaluadas por la Tarea de Ejecución Continua.

Tabla 10.

Componentes de Atención a partir de la Tarea de Ejecución Continua

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max
Porcentaje de Eficacia Atención Tónica	157	74.38	25.43	0	98
Porcentaje de Eficacia Atención Selectiva	157	49.24	25.66	0	91
Porcentaje de Eficacia Atención Fásica	157	52.86	30.75	0	95

Al realizar la comparación de los grupos en relación a las dimensiones de atención, por medio de la Tarea de Ejecución, se identifica que no existen diferencias significativas en ninguno de los elementos evaluados (Tabla 11).

Tabla 11.

Prueba T de Student, Comparación de los indicadores de los componentes de Atención.

Variable	t	Sig.	Diferencia de Media.
Porcentaje de Eficacia Atención Tónica	.307	.759	.01578
Porcentaje de Eficacia Atención Selectiva	-1.340	.182	-.05332
Porcentaje de Eficacia Atención Fásica.	1.045	.298	.04141

La Tabla 12 se muestra un alfa aceptable, del Índice de Alteraciones de la Atención.

Tabla 12.

Índice de Alteraciones de la Atención (Conners, 2008).

Variable	N	Media	D.E.	Min.	Max	Alpha
Índice de Alteraciones de la Atención.						0.744
Interrumpo a otras personas	185	2.36	2.723	0	10	
Respondo antes de que termine la pregunta	185	3.19	3.305	0	10	
Aprendo más lentamente que otros niños de mi edad	185	2.98	3.29	0	10	
Tengo problemas para estar organizado	185	3.7	3.173	0	10	
Hablo demasiado	185	4.1	3.337	0	10	
Estoy atrasado(a) en mis tareas escolares o mis trabajos	185	3.35	6.264	0	77	
Me es difícil prestar atención a lo que me dicen	185	3.67	2.884	0	10	
Tengo demasiada energía como para mantenerme quieto(a)	185	5.59	3.144	0	10	
Tengo dificultad para seguir instrucciones	184	3	2.844	0	10	
Es difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	184	2.93	2.844	0	10	

La Tabla 13 muestran las variables de Déficit de Atención, donde se identifica que todas sus dimensiones muestra diferencias significativas entre las respuestas del grupo control y el grupo con problemas de conducta.

Tabla 13.

Prueba T de Student, Comparación de los Índice de alteraciones de la atención.

Variable	t	Sig.	Diferencia de Media.
Índice de alteraciones de la Atención.	3.595	.000	1.08948

Con el propósito de identificar la confiabilidad los datos de atención, se realiza la correlación de Pearson entre los datos referentes a la Tarea de Ejecución

Continua y el Índice de Alteraciones de la Atención (Conners, 2008). Esto con el propósito de comprobar su correspondencia entre los componentes de la atención y la manifestación de los signos de dicho trastorno. En la Tabla 14, se muestra como no existe una correlación significativa entre los componentes de la atención y el índice alteraciones de la Atención.

En la Figura 5 muestra los resultados del Modelo Estructural. Primeramente se probó la validez de constructo de las variables latentes (Deserción Escolar, Factores Ambientales, F

amiliares e Individuales y Atención – Tarea de Ejecución Continua).

Tabla 14.

Correlación entre los Componentes de Atención evaluados por la TEC y el Índice de Trastorno de Déficit de Atención de la Escala de Auto reporte de Conners.

		Índice de Atención	Atención Tónica	Atención Selectiva	Atención Fásica
Índice Atención	Correlación	1			
Atención Tónica	Correlación	0.053	1		
Atención Selectiva	Correlación	0.016	.661**	1	
Atención Fásica	Correlación	0.035	.760**	.736**	1

** . Correlaciones Significativas.

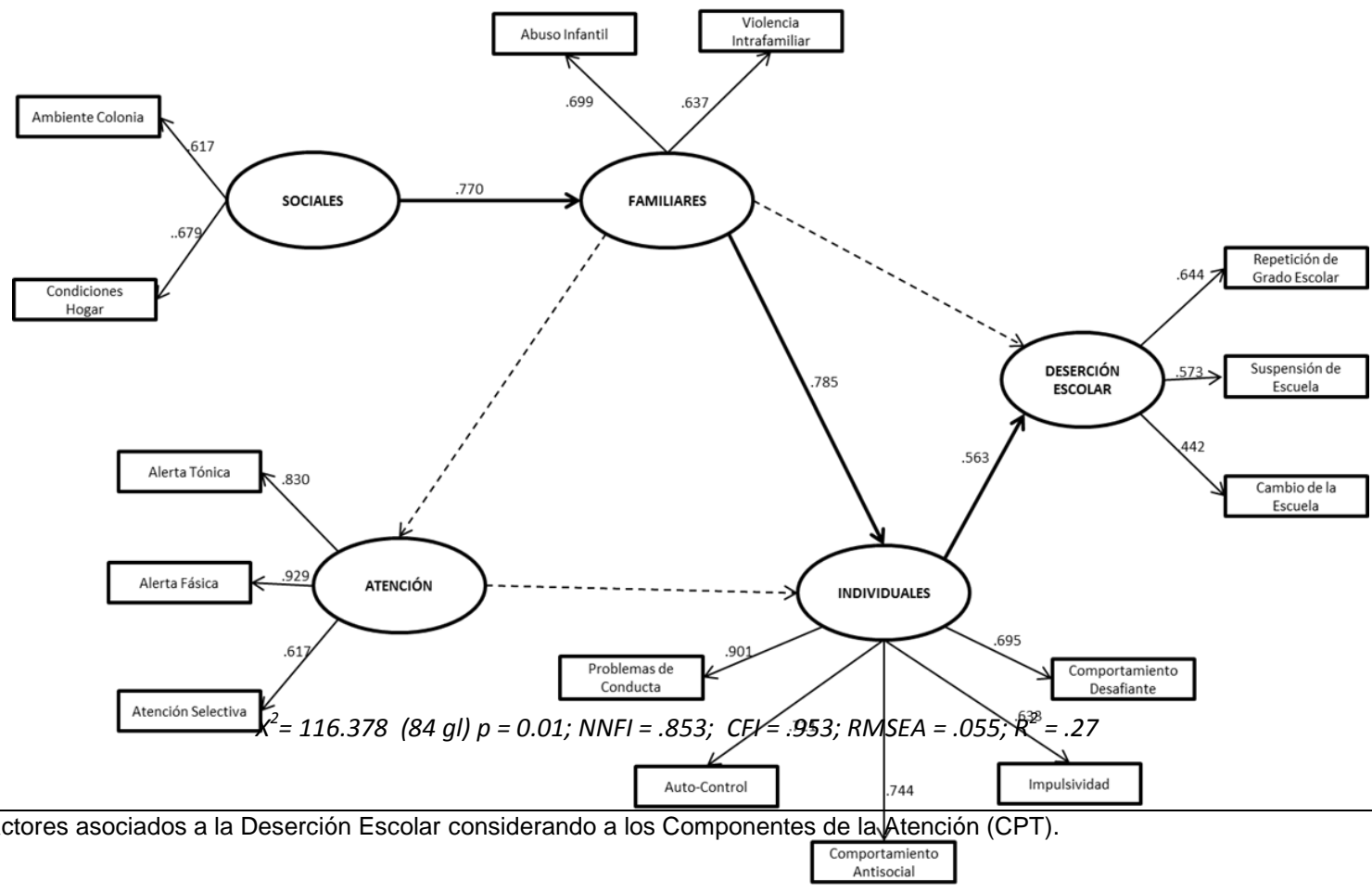


Figura 5. Factores asociados a la Deserción Escolar considerando a los Componentes de la Atención (CPT).

Las correlaciones altas y significativas entre los indicadores y su correspondiente factor fueron tomadas como evidencia de validez de constructo de los modelos de medición (Corral, Frías y González, 2001). En el modelo estructural el factor Social produjo un efecto directo y significativo en el factor Individual (coeficiente estructural .77), este en el Factor Individual (coeficiente estructural .78), mismo que afecta al factor de Deserción Escolar (coeficiente estructural .56). Por lo tanto el Factor Ambiental y Familiar ejercen un efecto indirecto en la deserción escolar a través del factor individual.

Los indicadores de bondad de ajuste para el modelo probado fueron aceptables. La probabilidad del indicador estadístico de X^2 fue mayor a .05; los indicadores prácticos. Rebasaron el corte establecido de $>.90$ y el valor de RMSEA fue de .05. La r^2 del modelo fue de .27 lo cual indica que predice el 27 % de la varianza total en la deserción escolar.

Finalmente, en la Figura 6, se retoman los factores asociados a la deserción escolar, sin embargo es sustituido en el modelo los indicadores de Atención (tomados de la Tarea de Ejecución Continua) por el Índice del Trastorno de Déficit de Atención de Conners, encontrando en este modelo, al igual que en el modelo anteriormente presentado, se realizó un análisis factorial, identificando cuatro factores, en esta ocasión se incluye dentro del factor individual además de las variables anteriores, el índice de Alteraciones de la Atención, mismo que se incluye en este factor por las características del instrumento. A partir de esto se especificó un modelo de ecuaciones estructurales con el fin de comprobar el modelo planteado hipotéticamente, una relación alta y significativa entre los indicadores y su correspondiente factor fueron tomadas como evidencia de validez de constructo (Corral, Frías y González, 2001).

El modelo estructural queda compuesto por cuatro factores, uno el referido de Deserción Escolar el cual esta predicho por el factor Individual (coeficiente estructural .86), y no mostrando relación significativa con el Factor Familiar ni el Social. Por su parte el Factor Individual esta predicho por el Factor Familiar (coeficiente estructural .26) y Social (coeficiente estructural .60).

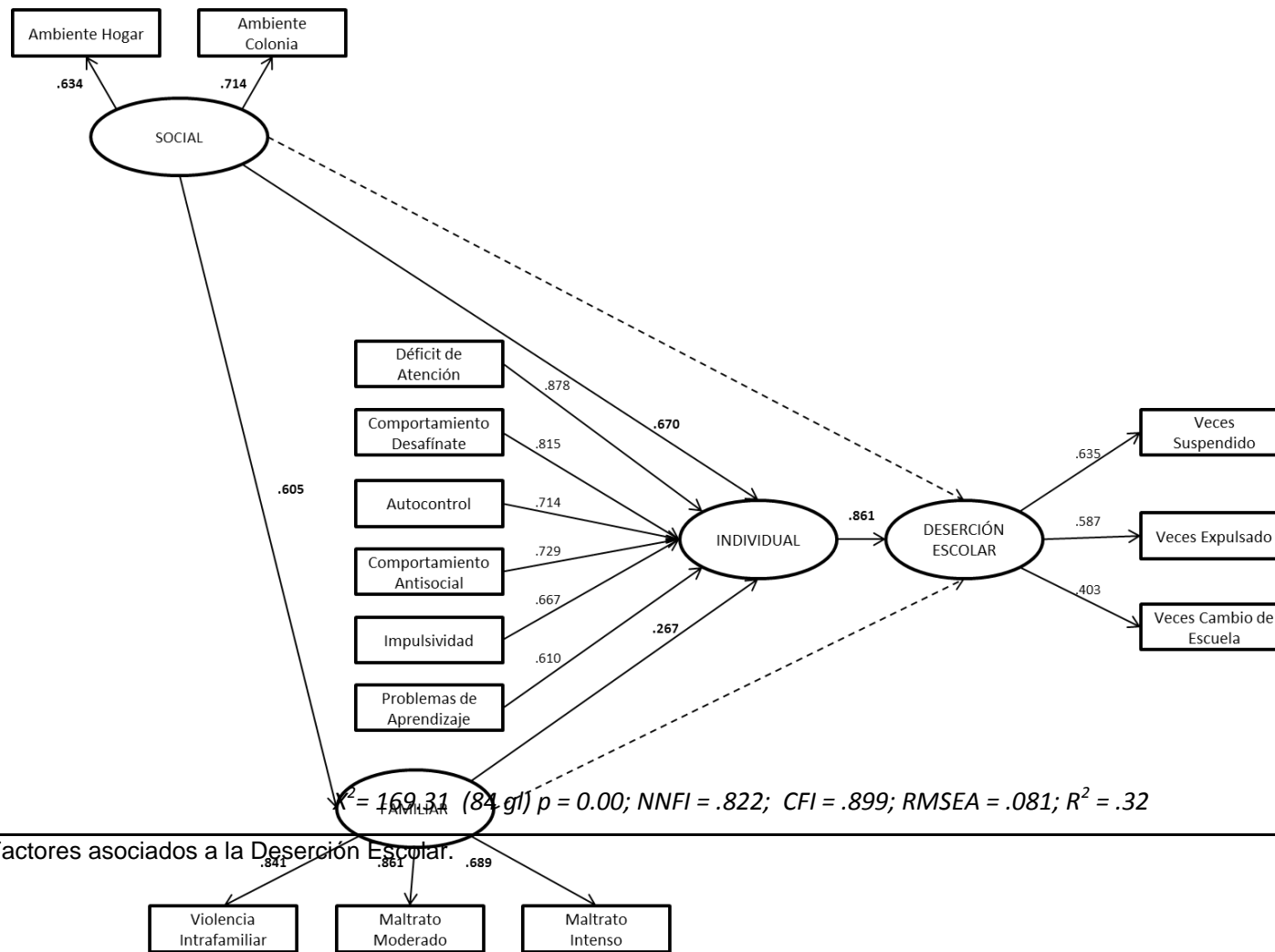


Figura 6. Factores asociados a la Deserción Escolar.

Capítulo 9. Discusión

Los resultados de este estudio, nos dan respuestas a las preguntas de investigación y dan cumplimiento a los objetivos del estudio. A su vez que nos ofrece un contraste en relación a las hipótesis planteadas y la información que se arrojan de los diferentes análisis.

A continuación se dará una descripción de cómo se cumplen con los objetivos del estudio, a su vez que contrastar las hipótesis planteadas.

Con el propósito de dar cumplimiento al primer objetivo planteado para el presente estudio, donde se buscaba analizar las diferencias en la atención, factores sociales, factores familiares, factores institucionales y factores individuales entre los jóvenes desertores con y sin problemas de conducta, los datos nos indica que no existen estas diferencias en cada uno de los casos.

Con relación a los indicadores de deserción escolar, los datos revelan que existe una diferencia significativa entre los jóvenes que muestran problemas de conducta y los que no, lo cual representa que a pesar de que ambos grupos son desertores, los que muestran más problemas de conducta en la muestra presentaron mayores suspensiones, repeticiones de grado escolar y el haber cambiado de escuela. Lo cual, de acuerdo a lo que establece Donoso (2002) existe una gran diversidad del porque los jóvenes desertan, en este caso, se identifica que independientemente que presenten problemas de conducta, deserta.

Por otra parte, se valida de igual forma lo que establece Roman (2009), donde los jóvenes que no reportan problemática con las normatividades escolar, tienden a ser aquellos que no refieren conductas problema.

Se muestra que existe diferencia significativa en las dimensiones de Comportamiento Antisocial y Problemas de Conducta, cabe señalar que en el caso de la primera fue utilizada como criterio de inclusión para el grupo control. Al contrario de lo anteriormente expuesto, no se encuentra diferencias entre los grupos en los rubros de Impulsividad, Autocontrol y Comportamiento Desafiante, lo cual contravienen con lo planteado hipotéticamente, al suponer que existirían diferencias significativas con relación a estas dimensiones.

Las variables familiares asociadas a la deserción escolar, muestran diferencias significativas, lo cual implica que los jóvenes que no reportaron problemas de conducta tampoco dieron respuestas diferentes a los que sí lo reportaron. Mostrando diferencias significativas con relación a aspectos del Ambiente en Casa y el Ambiente en la Escuela.

Contrario a lo que se tenía planteado como hipótesis, los componentes de la atención, Atención Tónica, Atención Selectiva y Atención Fásica, no se muestran diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos, lo cual sugiere que presentar conductas antisociales, no se relaciona con los problemas de atención. Sin embargo, existen diferencias significativas entre las dimensiones del Factor de Trastorno de Déficit de Atención en la escala de auto reporte de Conners.

Lo anterior, de acuerdo a lo esperado, suponía que el comportamiento entre ambos instrumentos mantendría la misma tendencia, al grado de poder correlacionarlos suponiendo que evaluarán aspectos semejantes. Lo anterior es un indicador que lo señalado por Etchepareborda y Díaz (2009) la falta de correlación entre los propios informantes, padres y educadores, hace que su validez se ponga en juicio.

Sin embargo hay que considerar lo que afirman Rodríguez (1999) y García (2002), al establecer que existen diferencias entre las diversas formas de evaluar el rubro de atención, y que dichas evaluaciones no necesariamente están orientadas con el mismo fin.

Partiendo de lo anterior, se realizó un análisis de correlación entre los Componentes de la Atención medida a partir de la Tarea de Ejecución Continua y el Índice del Trastorno de Déficit de Atención de la Escala de Conners (2008), en ninguno de los casos se muestra correlación significativa entre ambas variables. Lo anterior hace suponer que no evalúan aspectos semejantes, y no determinan el comportamiento en función a la atención, siendo este una problemática de diseño, y que es necesario analizar para determinar qué miden cada una de ellas. A partir de este planteamiento se da cumplimiento al objetivo de Analizar las diferencias del impacto de la atención a partir de diferentes métodos de evaluación.

Para dar cumplimiento al objetivo de en el modelo presentado en la Figura 4, se puede observar, como a pesar de cubrir con el modelo hipotético si mantiene la tendencia presentada por Bronfenbrenner (1987) y por Zúñiga (2006) donde se da una explicación de la deserción escolar basada en los diferentes sistemas desde el nivel contextual, pasando al familiar, individual y este a la deserción escolar.

Este modelo muestra que no existe una relación significativa del constructo de Atención y sus componentes con los demás factores, lo cual supondría que no es un indicador que ayuda a predecir alguna de las problemáticas planteadas, sin embargo, los resultados son diferentes cuándo en vez de considera una variable de ejecución se toma el auto reporte, resultando de este supuesto la Figura 5, donde se mantiene las mismas relaciones entre los factores, pero se incluye en el Factor Individual el índice del Trastorno de Déficit de Atención de Conners (2008), mostrando en este caso, la correspondencia de los problemas de atención como trastorno, asociados al a Deserción escolar.

A partir de lo anterior, la respuesta a la pregunta de investigación donde se busca la relación entre cada uno de los factores expuestos y la atención con la Deserción Escolar, la respuesta se da con base a los componentes expuestos en dicha pregunta, ya que al establecer dicho cuestionamiento al entablar la relación entre los componentes de la atención y el factor individual, no existe relación significativa, sin embargo, al entablar dicha relación con un índice de auto reporte basada en un índice predefinido con un trastorno, si existe una pertinencia a dicho modelo.

Con relación a las diferencias entre los grupos lo planteado hipotéticamente se reafirma en la mayoría de los casos, sin embargo en relación a los componentes de la atención no se identifica diferencia significativa entre los grupos, de lo cual se plantea un cuestionamiento básico, con respecto a las características de la población a comparar, considerando que a pesar de que unos presentan problemas de conducta y otros no, no se encuentran en una situación regular, es decir, a pesar de que no tengan problemas de conducta reportados, han sido desertores y/o muestran características divergentes a la regularidad.

Fundamentado en lo anterior, se da un planteamiento con respecto a las estrategias de abordaje de la deserción escolar de manera global, institucional o individual, al plantear, que la deserción escolar no es un problema que se deba de plantear solamente desde las instituciones de educación, como lo establece el Plan Nacional de la Juventud 2008 – 2012, sino que se tomen consideraciones con respecto a las condiciones sociales donde los jóvenes se desenvuelven orientados a que no abandonen sus estudios. De igual forma las estrategias para el fortalecimiento de la familia deberán estar orientadas a que los jóvenes permanezcan en las instituciones de educación hasta finalizar su ciclo.

Por otra parte, también establecer mecanismos que nos ayuden a prevenir dichos factores, identificándolos como factores de riesgo a nivel social, familiar o individual, en función a ellos tomar estrategias definidas de manera individual a cada joven potencialmente desertor.

Referencias

- Alberdi, I. (1999) La nueva familia española, Madrid:Taurus. (ed.) (1995), Informe sobre la situación de la familia en España, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alenares, M.; Louro, I. y Ortiz, M. (1999) Comportamiento de la violencia intrafamiliar. Revista Cubana de Medicina General Integral. V. 15 n.3 Ciudad de la Habana Mayo - Junio 1999.
- American Academy of Neurology (2001). Assessment: Neuropsychological testing of adults. Considerations for neurologists. Archives of Clinical Neuropsychology, 16, 255-269.
- Anastasi, A & Urbina, S. (1998) Test psicológicos. México: Prentice Hall. Aragonés, J & Américo, M. (1998) Psicología ambiental. España: Ediciones Pirámide
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). Test Psicológicos. México: Prentice Hall.
- Aron, A.; Milicic, N. (2004) Clima Social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento. Ed. Español. Santiago de Chile.
- Barcelata Eguiarte, B. E., Lucio Gómez-Maqueo, E., y Durán Patiño, C. (2006). Construcción, confiabilidad, validez de contenido y discriminante del inventario autodescriptivo del adolescente. Acta Colombiana de Psicología, 9, 5-17.
- Barceló, Lewis, (2006) FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE PRESENTAN BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO. Psicología desde el Caribe; dic2006, Issue 18, p109-138, 30p
- BARROSO, C.; MELLO, G.; FARIA, A. (2008). Influência das características do aluno na avaliação do seu desempenho. Cadernos de pesquisa, 26. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerai
- Belsky, J. (1993) Etiologi of maltreatment: a developmental-ecological analysis. Psychological Bulletin. 114, 413 - 434.
- Bentler, P. M. (2006). Maximal reliability of unit-weighted composites via covariance structure analysis. In J. -P. Lévy Mangin (Ed.), Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales (pp. 491-499). La Coruna, Spain: Netbiblo.
- Bertranou, Evelina (2002): "Determinantes del avance en los niveles de educación en
- Borrani, J. (2008). Análisis de los componentes de la atención de delincuentes juveniles (Tesis para obtener el grado de Licenciatura). Univerisidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León. México.
- Bourdieu y Passeron, citados en EURYDICE, 1994
- Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano, Barcelona, Paidós.
- Brown MW, Cudeck R. Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen KA, Long JS, editors. Testing structural equation models. Newbury Park, CA: Sage; 1993. pp. 136-162.
- Casmayor, G., Antúnez, S., Armejach, R., Checa, P., Giné, N., Guitart, R., Notó, A., Rodón, A., Uranga, M. y Viñas, J. (2007). Cómo dar respuestas a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria (7ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Cerrutti, Marcela (2000) "Gender and regional International migration in South America", Human Development Research Paper Series.

- Chaffin, M.; Kelleher, K. y Hollernberg, J. (1996) Onset of physical abuse and neglect: psychiatric, substance abuse, and social risk factor from prespective community data. *Child Abuse and Neglect*, 20, 191 - 203.
- Conners, K. (2008). *Conners, Manual* (3ª ed.). Canada: Multi-Health Systems.
- Corsi, J. (2009) La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico. La violencia hacia la mujer en el Contexto doméstico. Documentación de apoyo. Fundación mujeres"
- Corsi, J.; (2006) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. 2da Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, ISBN 950-12-3453-3
- Davies; Winter and Cummings (2008) Children's Insecure Representations of the Interparental Relationship and Their School Adjustment: The Mediating Role of Attention Difficulties. *Child Development*, September/October 2008, Volume 79, Number 5, Pages 1570 – 1582"
- Donoso, I. G. (2002,). *EDUCACION, DESERCIÓN ESCOLAR E INTEGRACION LABORAL JUVENIL* (Vol. 16, pp. 11-53): ULTIMA DÉCADA.
- Espíndola, A. (2002)La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, Nº 30, 2002 (Ejemplar dedicado a: Educación y conocimiento: una nueva mirada), pag. 3
- EURYDICE (1994). Las causas del fracaso escolar en la literatura científica. En *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Parte II. Recuperado el 25 de junio del 2010 de <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/dec0230/ue1994.pdf>
- Fishbein, Hyde, Eldreth, Paschall, Hubal, Das, Tarter, Lalongo, Hubbard y Yung, 2006
- Flaquer, L. (2000) *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Colección Estudios Sociales. Edita Fundación "la Caixa" Barcelona, España.
- Folino, F.; Escobar, J. y Castillo, F. (2006) Exploración de la validez de la escala de impulsividad de Barratt (BIS 11) en la población carcelaria argentina
- Franco y Frias (2011) Factores asociados a la Deserción Escolar en Jóvenes de Educación Media y Media Superior. XIX Congreso Mexicano de Psicología. *Presente Futuro de la Psicología: practica basada en evidencia*. Cancun, Quintana Roo.
- Franco, J., Frias, M. y Hernandez, T. (2010). Analisis factorial confirmatorio de los componentes de la atencion a partir de la tarea de ejecucion continua. Trabajo presentado en el II Encuentro Latinoamericano de metodologia de las ciencias sociales. Hermosillo, Sonora. Mexico.
- Franco, J., Frías, M., Borrani, J., Duron, M. y Castro D. (2011). Factores sociales, institucionales y familiares asociados a la deserción escolar en jóvenes del norte de México. Trabajo presentado en VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación. Valladolid, España.
- Frías, M. y Corral V. (2005). *Niñez, adolescencia y problemas sociales*. Primera edición. México: Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología y Universidad de Sonora.
- Frías, M. y Corral, V. (2004). *Delincuencia juvenil. Aspectos sociales, jurídicos y psicológicos*. México: Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología y Universidad de Sonora.
- Frías, M. y Corral, V. (2010). *Bio-Psycho-Social. Perspectives on interpersonal violence*. New York: Nova Science Publishers.

- Frias, M., Corral, V., Moreno, C. yRodriguez, I. (2000) El Matrato Infantil como factor de riesgo para la salud, la Conducta pro social y la ejecución escolar en niños y niñas. In. E. Ramos (Org.), Investigaciones Educativas en Sonora (Vol. 2, pp. 14-31) Hermosillo, Mexico: REDIES.
- Frias, M.; Fraijo, B.; y Cuamba, N. (2008) PROBLEMAS DE CONDUCTA EN NIÑOS VICTIMAS DE VIOLENCIA FAMILIAR: REPORTE DE PROFESORES. Estudios de Psicología, Universidad Federal do Rio Grande do Norte. 13 (1), 3 - 11
- Frías-Armenta y McCloskey, 1998
- Frias-Armenta, M., y McCloskey, L. A. (1998). Determinants of harsh parenting in Mexico. [Feature]. Journal of Abnormal Child Psychology, 26(2), 129-139.
- Frías-Armenta, M.; López-Escobar, A. y Díaz-Méndez (2003) Predictores de la Conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. Estudios de Psicología 2003, 8(1), 15-24 visto en <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n1/17231.pdf>
- Fukui, H., Murai, T., Fukuyama, H., Hayashi, T., & Hanakawa, T. (2005). Functional activity related to risk anticipation during performance of the Iowa Gambling Task. *NeuroImage*, 24, 253-259. doi:10.1016/j.neuroimage.2004.08.028
- Gajardo, M. (2003) Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. F O R M A S y R E F O R M A S D E L A E D U C A C I O N. Serie Políticas. MARZO 2003 - Año 5 / N° 14
- Garaigordobil, M.(2005) CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA: CORRELATOS SOCIO-EMOCIONALES, PREDICTORES Y DIFERENCIAS DE GÉNERO. Psicología Conductual, Vol. 13, N° 2, pp. 197-215
- García, M. (2002) Experiencia de trabajo en la aplicación de la técnica de auto-reporte. Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 48 - Mayo de 2002
- Gaxiola Romero, J., y Frías Armenta, M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. Medio ambiente y comportamiento humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental, 9, 13-32.
- Gaxiola, J., Frías, M., Cuamba, N., Franco, J y Olivas, L. (2006). Validacion del cuestionario de practicas parentales en una poblacion mexicana. Enseñanza e Investigacion en Psicología, 11(01), 115-128
- González, A. y Ramos, J. (2006). La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta. México: Manual moderno.
- "Grasmick, Tittle, Bursik, Arneklev, B. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. Journal of Research in Crime and Delinquency, 30."
- Guevara, I., Frías, M. y Castell,, V. (2000). Apoyo familiar, castigo corporal y sus repercusiones conductuales en niños. Revista Mexicana de Psicología, 17, 37-45
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jadue , J. (1997) FACTORES AMBIENTALES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS ROVENIENTES DE FAMILIAS DE BAJO NIVEL SOCIOECONOMICO Y CULTURAL. Estudios Pedagógicos, N° 23, 1997, pp. 75-80.

- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación, Estudios Pedagógicos (Valdivia), 2006
- Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, 37,. 43-75.
Dark, V. J., Johnston, W. A., *Myles-Worsley, M. M., & *Farah
- Kinchla, R.A. (1992). Attention. *Annual Review of Psychology*, 43, 711–742
- Kirisci, Tarter, Vanyukov, Reynolds and Habeych (2004) Relation between cognitive distortions and neurobehavior disinhibition on the development of substance use during adolescence and substance use disorder by young adulthood: a prospective study. *Drug and Alcohol Dependence* 76 (2004) 125–133.
- Knaul,F.; Y Ramírez, M. (2009) El impacto de la violencia intrafamiliar en la probabilidad de violencia intergeneracional, la progresión escolar y el mercado laboral en México. *Caleidoscopio de la salud*
- LaRose, L. y Wolfe, D.A. (1987). Psychological characteristics of parents who abuse or neglect their children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 10). New York: Plenum.
- León, P.; Jiménez, A.; Restrepo, G. (2010) EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN EN EL SECTOR EDUCATIVO OFICIAL DE ARMENIA. Vol. 5 No. 9 | Julio – Diciembre de 2010 | Medellín - Colombia | ISSN: 1909-2814
- Lerner A, Clayton LC, Mizoguchi E, Ghendler Y, Koyasu S, Bhan AK and Reinherz EL. 1996. Cross-linking of T cell receptors on double positive thymocytes induces a cytokine-mediated stromal activation process linked to cell death. *EMBO J.* 15: 5876-5887.
- López Hernández, V., Charró Ruiz, L., Galán García, L., Castillo Martín, N. d., Mayor Ríos, J., y Suárez Murias, C. (2003). Alteraciones de la atención selectiva asociadas a la historia de exposición ocupacional a solventes orgánicos. *Revista de neurología*, 37, 1013-1021.
- Lopez, J.; Serrano, I.; Sanchez. J. (2004) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un modelo predictor de comorbilidad con trastornos del comportamiento. *Clínica y Salud*, 2004, vol. 15 n°. 1 - Págs. 9-31"
- Luria, A. (1984). *El cerebro en acción*. México: Martínez Roca.
- Luria, A. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Maddaleno, Morello e Infante (2003) Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud pública Méx v.45 supl.1 Cuernavaca , Mexico.*
- MofBtt (1990) *Juvenile Delinquency and Attention Deficit Disorder: Boys' Developmental Trajectories from Age 3 to Age 15*. *Child Development*, 1990, 61, 893-910. © 1990 by the ScKietv for Research in Child Development, Inc.
- Moliner, O.; Sales, A.; Fernández; A. Moliner, L. y Roig, R. (2012) Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012.
- Moreno (2005) *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas de desarrollo de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres.
- Moreno, H. y Moreno, C. (2005) Transmisión Sináptica-canales de calcio y liberación de neurotransmisores. *Revista de Ciencia y Salud*, 3. (1), 47-61.

- Moreno, J. (2006) Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del Maltrato Infantil. Enseñanza e Investigación en Psicología, Julio Diciembre, año/ vol. 11, Numero 002. Pp. 271 - 292.
- Navarro (2003) El redimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Julio - Diciembre Vol. 1 Num. 2
- "Núñez, Cerezo, Oteo y Galeana (2011) Prevención de deserción escolar a través de una adecuada canalización de los estudiantes en riesgo. UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, CAMPUS TLALPAN, CENTRO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. consultado en http://www.tlalpan.uvmnet.edu/ooid/download/Prevenci%C3%B3n%20deserci%C3%B3n%20escolar_04_CS0_PSIC_PICSJ_DE.pdf Febrero del 2011."
- Oliveros, M.; Kawashita, F. y Barrientos, A. (2007) Factores de riesgo de abandono escolar en adolescentes mujeres en conflicto con la ley. Rev.peru.pediatr. 60 (1)"
- Papalia, Wendkos y Duskin (2005) Desarrollo Humano. Mc. Graw Hill. Ed. 9. México Distrito Federal.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. Revista Iberoamericana de Educación, 43.
- Quevedo, Medina, Leyva y Ferrá (2008) Factores relacionados con la deserción escolar al Programa Nacional de Formación del Médico Integral Comunitario. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en Educación Médica. Misión Médica Cubana. República Bolivariana de Venezuela.
- Raffaelli, M., & Crockett, L. J. (2003). Sexual risk-taking in adolescence: The role of self-regulation and risk-proneness. *Developmental Psychology*, 39, 1036-1046.
- Rodríguez, B. V. (2005). El Desarrollo de las funciones ejecutivas como correlato de la Conducta antisocial en menores de edad. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Rodríguez, J., y Hernández, J. (2008) La Deserción Escolar Universitaria en México. La Experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 8, Num. 1 ISSN 1409-4703.
- Rodríguez, N. (1999) Validación cruzada de pruebas psicométricas . Presentado ante el Congreso Interamericano de Medición y Evaluación Psicológica. Caracas, Venezuela.
- Rogosch, F.A, Cicchetti, D., Shields, A. y Toth, S.L. (1995). Parenting dysfunction in child maltreatment. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah: Laurence Erlbaum.
- Roman, M. (2009) EL FRACASO ESCOLAR DE LOS JÓVENES EN LA ENSEÑANZA MEDIA. ¿QUIÉNES Y POR QUÉ ABANDONAN DEFINITIVAMENTE EL LICEO EN CHILE? REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 95-119 Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar España"
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report N° 15. Santa Bárbara: University of California. Disponible en: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>. Consultado: junio 2009

"Sánchez, J. (14 de 08 de 2010). Lujambio: restos sí son de próceres, Secretario descarta que deban analizar más a héroes de la patria. El Universal, consultado en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/179713.htm> el 14 de Febrero del 2011.

"

SANTANA, R.; SANCHEZ, R. y HERRERA,(1998) El maltrato infantil: un problema mundial. Salud pública Méx [online]. 1998, vol.40, n.1, pp. 58-65. ISSN 0036-3634. <http://dx.doi.org/10.1590/S0036-36341998000100009>.

Serrano, M. y García, Alvarez, D. (2010) Inteligencia Emocional, autocontrol en adolescentes del ultimo año de secundaria. Multiciecias, 10 273-280,

Servat, Lehmann, Harari, Gajardo y Eva (2005) Evaluación neuropsicológica en esquizofrenia. Revista Chilena de Neuropsicología y Psiquiatría . Num. 43. Vol. 3. pp. 210 - 216.

Shonk, S.; y Cicchetti, D. (2001) Maltreatment, competencia deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. Developmental Psychology, 37, 3-13

Society for Neuroscience Council (2009) The Future Evolving, Annual Report. Visto el 01 de Mayo del 2010 en <http://www.sfn.org/skins/main/pdf/gpa/EI%20cerebro%20adolescente.pdf>

Steinberg (2008) A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. Elsevier Inc. Developmental Review 28 (2008) 78–106.

"Straus, M. (1991). Discipline and deviance: physical punishment of children

and violence in adulthood. Durham: University of New Hampshire, Family

Research Laboratory."

Straus, M. A. (1990). The Conflict Tactics Scales and its critics: an evaluation and new data on validity and reliability. In M. A. Straus & R. J. Gelles (Orgs.), Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence in 8,145 families (pp. 49-73). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishing.

Strenberg, K.M Baradaran, L.P.; Abbott, C.B. Lamb M.E. y Guterman, E. (2006) Type of violencie, age and gener diferencies in the effects of family violence on children´s behavior problems: a mea analysis. Developmental Review, 26, 89 - 112

Valenzuela y Larroulet (2010) La relación droga y delito: una estimación de la fracción atribuible. Estudios Publicos, Invierno 2010, p. 119.

Youngblade, L. y Beslky, J. (1990) Social and emocional consequences of child maltratment. En ER. Ammerman y M. Hersen (Comps): Children and risk: an evaluación of factor contributing to child abuse and neglect. Pp. 109 - 146, New York; Plenum Press.

Zuñiga, M. (2006) Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución. Edit. Trillas.

Anexos
Carta de Aceptación de Participantes.

Ciudad; Fecha.

A QUIEN CORRESPONDA:

Por este medio hago constar que los investigadores me explicaron los objetivos que persigue la investigación “**Análisis de indicadores del desarrollo neuropsicológico en niños**”, así como, la forma en que se llevará a cabo. Además, me explicaron que mi información personal será del conocimiento exclusivo de los investigadores y que no afectará en forma alguna mi situación legal.

Manifiesto que mi participación en este estudio es voluntaria y sin compromiso, el firmar esta carta no establece ningún tipo de obligación, solo significa que estoy enterado y acepto participar voluntariamente en la investigación mencionada.

FIRMA DE ACEPTACIÓN.

Encuesta de Datos Generales. Ejemplo.

DATOS GENERALES Fecha (dd/mm/aa) _____ ID: _____ Registrador: _____

Sexo: Masc. Fem. Fecha nac. (aaaa) _____ Estado Civil: _____ ¿Tienes hijos? No Sí # _____

¿Con quien vivías (antes de estar internado)? _____ Diestro Zurdo Ambidiestro ¿Cuál usas más? Izq Der

¿Trabajabas antes de estar internado? No Sí ¿En qué? _____ ¿Estudias actualmente? No Sí

Último grado terminado: _____ (escriba los grados) Años que tomó completar: Primaria: _____ Secundaria: _____ Prepa: _____

¿Te han suspendido de la escuela? No Sí ¿Cuántas veces? _____ Motivo y tiempo _____

¿Te han expulsado de la escuela? No Sí ¿Cuántas veces? _____ Motivo y tiempo _____

¿Te han cambiado de escuela? No Sí ¿En que grado? _____ ¿Cuántas veces? _____ Motivo _____

¿Hay peleas en tu escuela? No Sí ¿Cuántas al mes? _____ ¿Hay pandillas en tu escuela? No Sí ¿Cuántas? _____

¿Repetiste algún año escolar? No Sí ¿Cuál? _____ Motivo: _____

Señala si tuviste dificultades para aprender alguno de los siguientes procesos: 0) Ninguna

1) Caminar 2) Hablar 3) Escribir 4) Leer 5) Contar, sumar o restar 6) Diferenciar derecha-izquierda

7) Otra: _____

_____ ¿A qué edad? _____ ¿Cuánto tardaste en aprender? _____

Comentarios: _____

_____ ¿A qué edad? _____ ¿Cuánto tardaste en aprender? _____

Comentarios: _____

_____ ¿A qué edad? _____ ¿Cuánto tardaste en aprender? _____

Comentarios: _____

¿Te han diagnosticado Déficit de Atención? No Sí ¿A qué edad? _____ ¿Quién lo diagnosticó? _____

Comentarios: _____

¿Has recibido algún tipo de apoyo escolar o terapia? 0) Ninguna

1) Rehabilitación Física 2) Apoyo académico 3) De lenguaje 4) Estimulación Temprana 5) Educación especial

6) Psicomotricidad 7) Psicológica 8) Otra _____

_____ ¿Dónde te atendieron? Escuela Hospital/Centro de Salud Institución privada Otra: _____

¿Por qué motivo? _____ ¿A qué edad? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

¿Quién lo solicitó? Médico Padres Maestra Orientadora/trabajadora social Otro: _____

(Si ha recibido más de un tipo de apoyo continuar en la siguiente pregunta)

_____ ¿Dónde te atendieron? Escuela Hospital/Centro de Salud Institución privada Otra: _____

¿Por qué motivo? _____ ¿A qué edad? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

¿Quién lo solicitó? Médico Padres Maestra Orientadora/trabajadora social Otro: _____

¿Ha diagnosticado un médico o especialista alguna de estas enfermedades a alguien de tu familia? No Sí

1) Alzheimer 2) Esquizofrenia 3) Parkinson 4) Depresión 5) Trastorno Bipolar 6) Demencia

_____ ¿En quién? (parentesco) _____ # _____ ¿En quién? (parentesco) _____

¿Has recibido algún tratamiento médico por un tiempo muy largo? No Sí

¿Por qué razón? _____

¿Te dieron medicamento? ¿Cuál? _____

¿Por cuánto tiempo? _____ No. de Semanas _____ No. de Meses _____ No. de Años _____

Si tomaste algún medicamento en esta la última semana indica el nombre: _____

Escala de Impulsividad. Ejemplo

1. Creo que cada persona debería planear con anticipación su día cada mañana.
2. Cuando deseo lograr algo, fijo metas y considero los medios específicos para alcanzar esas metas.
3. Cumplir con los plazos que están por vencerse y hacer otras tareas necesarias vienen primero que la diversión.
4. Me molesta ser impuntual en mis citas.
5. Cumpro a tiempo con las obligaciones que tengo con amigos y autoridades.
6. Comparo las desventajas contra las ventajas antes de tomar una decisión.
7. Termino mis proyectos a tiempo al avanzar constantemente.
8. Hago listas de las cosas que tengo que hacer.
9. Soy capaz de resistir las tentaciones cuando sé que hay trabajo por hacer.
10. Me mantengo trabajando en tareas difíciles y que no son interesantes si éstas me ayudan a progresar.
11. Siempre habrá tiempo para poner al día mi trabajo.
12. Me gusta probarme haciendo cosas riesgosas.
13. Hay veces que tomo riesgos para divertirme.
14. A veces encuentro interesante hacer cosas por las que me podría meter en problemas.
15. Para mí la emoción y la aventura son más importantes que la seguridad.
16. Suelo empezar un trabajo nuevo sin antes planear como lo haré.
17. Usualmente pienso qué voy a hacer antes de hacerlo.
18. A menudo actúo por impulsos.
19. Pocas veces dedico tiempo en planear los detalles por adelantado.
20. Me gusta tener sensaciones y experiencias nuevas y excitantes aunque me asusten un poco.
21. Antes de empezar un trabajo nuevo hago planes cuidadosos.
22. Me gustaría salir de viaje sin rutas ni tiempos definidos o planeados.
23. Disfruto metirme en situaciones nuevas donde no puedes saber lo que pasará.
24. Me gusta hacer cosas sólo por la emoción de hacerlas.

Escala Ambiente Casa, Colonia, Escuela. Ejemplo

Dar al participante la tarjeta de respuesta por el lado de Nada y Mucho

Nada										Mucho
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Al escuchar la pregunta, responde un número de 0 a 10, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. En donde 0 es "Nada" y 10 es "Mucho" ¿cómo calificarías las siguientes situaciones de la casa donde vivías?

- | | |
|---|-------|
| 6. ¿Qué tan bien iluminada era tu casa?(que tanta luz hay en tu casa) | _____ |
| 7. En verano, ¿qué tan caliente era tu casa? | _____ |
| 8. En invierno, ¿qué tan fría era tu casa? | _____ |
| 9. ¿Qué tan insegura era tu casa? (que se metan a robar) | _____ |
| 10. ¿Qué tan ruidosa era tu casa?(ruido de adentro y de fuera) | _____ |
| 11. ¿Qué tan deteriorada (destruida) estaba tu casa? | _____ |

En la misma escala de 0 al 10, en donde 0 es "Nada" y 10 es "Mucho" ¿cómo calificarías las siguientes situaciones de la escuela donde estabas?

- | | |
|---|-------|
| 12. ¿Qué tan peligrosa era tu escuela? | _____ |
| 13. ¿Qué tanta droga se vendía en tu escuela? | _____ |
| 14. ¿Qué tan sucia estaba tu escuela? | _____ |
| 15. ¿Qué tantos vagos había en tu escuela (entra gente que busca hacer daño en tu escuela)? | _____ |
| 16. ¿Qué tan descuidada estaba la escuela? | _____ |

En la misma escala de 0 al 10, en donde 0 es "Nada" y 10 es "Mucho" ¿cómo calificarías las siguientes situaciones de la colonia (barrio) donde vivías?

- | | |
|--|-------|
| 17. ¿Qué tan peligrosa era tu colonia/barrio? | _____ |
| 18. ¿Qué tan ruidosa era tu colonia/barrio? | _____ |
| 19. ¿Qué tanta droga se vendía en tu colonia/barrio? | _____ |
| 20. ¿Qué tan sucia estaba tu colonia/barrio? | _____ |
| 21. ¿Qué tan oscuro era tu colonia/barrio, por las noches? | _____ |
| 22. ¿Qué tantos vagos había en tu colonia/barrio? | _____ |
| 23. ¿Qué tantos borrachos se veían en las casas y calles? | _____ |
| 24. ¿Qué tan descuidadas estaban las calles y casas? | _____ |
| 25. ¿Habla gente de muchos lugares? (otras colonias, ciudades, estados, etc) | _____ |

Escala Empatía. Ejemplo

NOTA: Indícale al participante que use el lado de la tarjeta de respuesta que dice "Nada" y "Mucho".

En este cuestionario no existen respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es conocer lo que realmente piensas. Al escuchar la pregunta, responde en número de 0 a 10, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. El 0 indica que no se aplica en absoluto y el 10 que se aplica totalmente.

	EMP
31. Si veo una buena película puedo fácilmente sentirme el protagonista	_____
32. Me hace sentir mal ver a la gente llorar	_____
33. Si alguien gana dinero en un programa de TV, pienso como me sentiría si estuviera en su lugar	_____
34. Puedo fácilmente revivir (sentir) los sentimientos de los personajes de una novela (libro)	_____
35. Me pongo en la posición de mis amigos cuando ellos tienen problemas	_____
36. En una buena película puedo fácilmente poneme en el lugar del primer actor	_____
37. Si veo a una persona anciana, me pregunto como me sentiría en su lugar	_____
38. Puedo entender a fondo los sentimientos de los personajes de una novela (libro)	_____
39. Me gustan las películas sobre guerras y asesinatos	_____
40. Quedo especialmente absorto (clavado) en una buena película o un buen libro	_____
41. Me identifico tanto con los personajes de un juego, videojuego o película, que tengo la impresión de ser uno de ellos	_____
42. Me disgusta más que otras personas cuando veo que un amigo es lastimado	_____
43. Si me cuentan una historia interesante, me imagino como me sentiría en esa situación	_____
44. Me emociono por las cosas que pasan frente a mí	_____
45. Trato de entender mejor a mis amigos, para ver las cosas desde su punto de vista	_____
46. Después de un juego, videojuego o película, me siento como uno de sus personajes	_____
47. Siento preocupación o simpatía por personas que son menos afortunadas que yo	_____
48. Si veo una película, trato de imaginar como me sentiría en el lugar de los personajes	_____
49. Las desgracias de otras personas me afectan mucho	_____
50. Si leo o veo una novela interesante, me imagino como me sentiría si todas esas cosas me pasaran a mí	_____
51. Si veo a un niño(s) discapacitado, trato de imaginar como se siente él/ella en ciertas situaciones	_____
52. Me siento triste si veo a una persona sola dentro de un grupo	_____
53. Si leo o veo una historia interesante, trato de imaginar como podría estar yo en esa situación	_____
54. Otras personas influyen mucho en mi estado de ánimo	_____

Escala Connors. Ejemplo

Hay ciertas cosas que nos pasan y nos gustaría saber si te sucede a ti, por favor contesta un número de 0 a 10, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. El 0 indica que no es verdadero (o nunca sucedió) y el 10 indica que es muy verdadero (o siempre sucedió)	
55. Hago lo que me piden mis papás u otros adultos.	_____
56. Generalmente me siento nervioso(a) o agitado(a).	_____
57. Intento molestar a otras personas.	_____
58. Digo lo primero que pienso.	_____
59. Frecuentemente pierdo los materiales que necesito.	_____
60. Interrumpo a otras personas.	_____
61. Soy inquieto(a).	_____
62. Me he escapado de la casa de mis papás.	_____
63. Respondo antes de que termine la pregunta.	_____
64. Me gusta cuando las personas dicen cosas buenas acerca de mí.	_____
65. Disfruto mucho cuando hago mis actividades favoritas.	_____
66. Me esfuerzo para cumplir tareas o actividades difíciles.	_____
67. Robo, por ejemplo, asaltando, agarrando bolsas o con armas.	_____
68. Mis papás solo se fijan en mi mala conducta.	_____
69. Aprendo más lentamente que otros niños de mi edad.	_____
70. Digo mentiras para evitar hacer cosas u obtener algo.	_____
71. Tengo problemas para terminar lo que estoy haciendo.	_____
72. Cuando estoy enojado(a) o disgustado(a), rompo las cosas.	_____
73. Soy bueno para algunas tareas.	_____
74. Corro o me subo en donde no debo hacerlo.	_____
75. Tengo problemas para estar organizado.	_____
76. Me meto en problemas con la policía.	_____
77. Mis papás son demasiado duros cuando me castigan.	_____
78. Discuto con los adultos.	_____
79. Intimidó o amenazó a otros.	_____
80. Mis papás me gritan.	_____
81. Me cuesta trabajo esperar mi turno.	_____
82. Pienso que no puedo hacer nada bien.	_____
83. Cuando me siento nervioso(a) todo me molesta.	_____
84. Empiezo muchas cosas pero no las termino.	_____
85. Tengo dificultad para poner atención a los detalles.	_____
86. Se me olvidan muchas cosas.	_____
87. A veces falto a clases.	_____
88. Hablo demasiado.	_____
89. Estoy atrasado(a) en mis tareas escolares o mis trabajos.	_____
90. Siento que no valgo.	_____
91. Siempre digo la verdad, nunca digo mentiras aunque sean pequeñas.	_____
92. Comienzo peleas con otras personas.	_____
93. Cometo errores por accidente.	_____

Escala Violencia Intrafamiliar. Ejemplo

<p>Hay veces que nuestros papás tienen problemas entre ellos y los solucionan de diferentes maneras ahora nos pudieras decir si algunas de estas cosas han pasado con ellos. Díme por favor que tan seguido viste en tu casa...</p>	
172. Discuir a tus papas violentamente en el último año.	_____
173. A tu papá insultar o decir malas palabras a tu mamá.	_____
174. A tu mamá insultar o decir malas palabras a tu papá.	_____
175. A tu papá tirarle con alguna cosa a tu mamá.	_____
176. A tu mamá tirarte con alguna cosa a tu papá.	_____
177. A tu papá empujar o agarrar violentamente a tu mamá.	_____
178. A tu mamá empujar o agarrar violentamente a tu papá.	_____
179. A tu papá pegarle una cachetada a tu mamá.	_____
180. A tu mamá pegarle una cachetada a tu papá.	_____
181. Que tu papá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu mamá.	_____
182. Que tu mamá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu papá.	_____
183. A tu papá golpear a tu mamá durante algunos minutos.	_____
184. A tu mamá golpear a tu papá durante algunos minutos.	_____
185. Que tu papá le haya roto la ropa o destruido cosas a tu mamá	_____
186. Que tu mamá le haya roto la ropa o destruido cosas a tu papá	_____
<p>NOTA: Preguntar: "¿Ha sucedido algo de mayor gravedad en tu casa?". Si responde "Sí", continuar:</p>	
187. Que tu papá haya quemado con un cigarrillo u otro objeto a tu mamá.	_____
188. Que tu mamá haya quemado con un cigarrillo u otro objeto a tu papá.	_____
189. Que tu papá haya tratado de estrangular a tu mamá	_____
190. Que tu mamá haya tratado de estrangular a tu papá.	_____
191. Que tu papá haya he acuchillado o disparado con una pistola a tu mamá.	_____
192. Que tu mamá haya acuchillado o disparado con una pistola a tu papá.	_____

Escala Maltrato Infantil. Ejemplo

<p>NOTA: Indícale al participante que use el lado de la tarjeta de respuesta que dice "Nunca" y "Siempre".</p> <p>En las siguientes preguntas quiero que me digas qué tan seguido sucedían las siguientes situaciones en tu casa. Al escuchar la pregunta, responde un número de 0 a 10, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. El cero es "Nunca", es decir que nunca sucede, y el diez es "Siempre", es decir que sucede todos los días.</p>	
153. Te explicaban por qué algo es incorrecto	<input type="text"/>
154. Te daban o decían algo que hacer, en lugar de lo que estabas haciendo	<input type="text"/>
155. Te quitaban privilegios o premios.	<input type="text"/>
156. Te mandaban a tu cuarto, o a algún lugar en donde estés solo.	<input type="text"/>
157. Te gritaban.	<input type="text"/>
158. Te amenazaban con pegarte aunque no lo hacían.	<input type="text"/>
159. Te decían groserías, malas palabras o maldiciones.	<input type="text"/>
160. Te llamaban tonto, flojo o algo parecido.	<input type="text"/>
161. Te decían que te correrán de la casa.	<input type="text"/>
162. Te decían que te correrán de la casa a golpes. (patadas)	<input type="text"/>
163. Te golpeaban con la mano	<input type="text"/>
164. Te pegaban en la mano, brazo o pierna.	<input type="text"/>
165. Te pegaban con un cinturón, peine o palo.	<input type="text"/>
166. Te pegaban en la cara (cachetadas), cabeza o te jalán de las orejas.	<input type="text"/>
167. Te pegaban en el estómago, pecho o espalda	<input type="text"/>
168. Te daban patadas.	<input type="text"/>
169. Te jalaban o te aventaban.	<input type="text"/>
170. Te pegaban constantemente y durante algunos minutos.	<input type="text"/>
171. Te agarraban del cuello o de la nuca.	<input type="text"/>

Factores asociados a la deserción escolar considerando a los componentes de la atención

```
EQS, A STRUCTURAL EQUATION PROGRAM      MULTIVARIATE SOFTWARE, INC.
COPYRIGHT BY P.M. BENTLER                VERSION 6.1 (C) 1985 - 2005 (B87).
PROGRAM CONTROL INFORMATION
1 /TITLE
2 Modelode deescolar
3 /SPECIFICATIONS
4 DATA='d:\documentos2011\proyecto\datosnuevos\base_de_datos_todo_22-03-11.ess';
5 VARIABLES=263; CASES=188;
6 METHOD=ML; ANALYSIS=COVARIANCE; MATRIX=RAW;
7 /LABELS
8 V1=ID; V2=CD; V3=INI; V4=GRU; V5=EDAD;
9 V6=GREST; V7=NUMSUSP; V8=NUMEXP; V9=NMCBESC; V10=NUMREP;
10 V11=IMPULSI1; V12=IMPULSI2; V13=IMPULSI3; V14=IMPULSI4; V15=IMPULSI5;
11 V16=IMPULSI6; V17=IMPULSI7; V18=IMPULSI8; V19=IMPULSI9; V20=V20_A;
12 V21=V21_A; V22=V22_A; V23=V23_A; V24=V24_A; V25=V25_A;
13 V26=V26_A; V27=V27_A; V28=V28_A; V29=V29_A; V30=AUTOCON1;
14 V31=AUTOCON2; V32=AUTOCON3; V33=AUTOCON4; V34=AUTOCON5; V35=AUTOCON6;
15 V36=AUTOCON7; V37=AUTOCON8; V38=AUTOCON9; V39=V39_A; V40=V40_A;
16 V41=V41_A; V42=V42_A; V43=ANTISO1; V44=ANTISO2; V45=ANTISO3;
17 V46=ANTISO4; V47=ANTISO5; V48=ANTISO6; V49=ANTISO7; V50=ANTISO8;
18 V51=ANTISO9; V52=ANTISO10; V53=ANTISO11; V54=ANTISO12; V55=ANTISO13;
19 V56=ANTISO14; V57=ANTISO15; V58=ANTISO16; V59=ANTISO17; V60=ANTISO18;
20 V61=ANTISO19; V62=ANTISO20; V63=ANTISO21; V64=ANTISO22; V65=ANTISO23;
21 V66=ANTISO24; V67=ANTISO25; V68=ANTISO26; V69=AMBICAS1; V70=AMBICAS2;
22 V71=AMBICAS3; V72=AMBICAS4; V73=AMBICAS5; V74=AMBICAS6; V75=AMBIESC1;
23 V76=AMBIESC2; V77=AMBIESC3; V78=AMBIESC4; V79=AMBIESC5; V80=AMBICOL1;
24 V81=AMBICOL2; V82=AMBICOL3; V83=AMBICOL4; V84=AMBICOL5; V85=AMBICOL6;
25 V86=AMBICOL7; V87=AMBICOL8; V88=AMBICOL9; V89=CONDUESC; V90=V90_A;
26 V91=V91_A; V92=V92_A; V93=V93_A; V94=CONNER1; V95=CONNER2;
27 V96=CONNER3; V97=CONNER4; V98=CONNER5; V99=CONNER6; V100=CONNER7;
28 V101=CONNER8; V102=CONNER9; V103=CONNER10; V104=CONNER11; V105=CONNER12;
29 V106=CONNER13; V107=CONNER14; V108=CONNER15; V109=CONNER16; V110=CONNER17;
30 V111=CONNER18; V112=CONNER19; V113=CONNER20; V114=CONNER21; V115=CONNER22;
31 V116=CONNER23; V117=CONNER24; V118=CONNER25; V119=CONNER26; V120=CONNER27;
32 V121=CONNER28; V122=CONNER29; V123=CONNER30; V124=CONNER31; V125=CONNER32;
33 V126=CONNER33; V127=CONNER35; V128=CONNER36; V129=CONNER37; V130=CONNER38;
34 V131=CONNER39; V132=CONNER40; V133=CONNER41; V134=CONNER42; V135=CONNER43;
35 V136=CONNER44; V137=CONNER45; V138=CONNER46; V139=CONNER47; V140=CONNER48;
36 V141=CONNER49; V142=CONNER50; V143=CONNER51; V144=CONNER52; V145=CONNER53;
37 V146=CONNER54; V147=CONNER55; V148=CONNER56; V149=CONNER57; V150=V150_A;
38 V151=CONNER59; V152=CONNER60; V153=CONNER61; V154=CONNER62; V155=CONNER63;
39 V156=CONNER64; V157=CONNER65; V158=CONNER66; V159=CONNER67; V160=CONNER68;
40 V161=CONNER69; V162=CONNER70; V163=CONNER71; V164=CONNER72; V165=CONNER73;
41 V166=CONNER74; V167=CONNER75; V168=CONNER76; V169=CONNER77; V170=CONNER78;
42 V171=CONNER79; V172=CONNER80; V173=CONNER81; V174=CONNER82; V175=CONNER83;
43 V176=CONNER84; V177=CONNER85; V178=CONNER86; V179=CONNER87; V180=CONNER88;
44 V181=CONNER89; V182=CONNER90; V183=CONNER91; V184=CONNER92; V185=CONNER93;
45 V186=CONNER94; V187=CONNER95; V188=CONNER96; V189=CONNER97; V190=CONNER98;
46 V191=CONNER99; V192=ABUSO1; V193=ABUSO2; V194=ABUSO3; V195=ABUSO4;
47 V196=ABUSO5; V197=ABUSO6; V198=ABUSO7; V199=ABUSO8; V200=ABUSO9;
48 V201=ABUSO10; V202=ABUSO11; V203=ABUSO12; V204=ABUSO13; V205=ABUSO14;
49 V206=ABUSO15; V207=ABUSO16; V208=ABUSO17; V209=ABUSO18; V210=ABUSO19;
50 V211=VIOLEN1; V212=VIOLEN2; V213=VIOLEN3; V214=VIOLEN4; V215=VIOLEN5;
51 V216=VIOLEN6; V217=VIOLEN7; V218=VIOLEN8; V219=VIOLEN9; V220=VIOLEN10;
52 V221=VIOLEN11; V222=VIOLEN12; V223=VIOLEN13; V224=VIOLEN14; V225=VIOLEN15;
53 V226=VIOLEN16; V227=VIOLEN17; V228=VIOLEN18; V229=VIOLEN19; V230=VIOLEN20;
54 V231=VIOLEN21; V232=BLOQUES; V233=ESTCONT; V234=PORPRES; V235=V235_A;
55 V236=V236_A; V237=V237_A; V238=PORCA_TO; V239=PORCA_SE; V240=PORCA_FÁ;
56 V241=PORCEFIC; V242=AMBCASAP; V243=AMBCASAS; V244=AMBICOLP; V245=AMBICOLS;
57 V246=V246_A; V247=V247_A; V248=ABUSOPRO; V249=ABUSOSUM; V250=VIOLENPR;
58 V251=VIOLENSU; V252=IMPULSPR; V253=IMPULSSU; V254=AUTOCONP; V255=AUTOCONS;
59 V256=ANTISOPR; V257=ANTISOSU; V258=PROBFAMP; V259=PROBFAMS; V260=PROBCOND;
```

```

60 V261=V261_A; V262=COMPDESP; V263=COMPDESS;
61 /EQUATIONS
62 V7 = *F1 + E7;
63 V8 = *F1 + E8;
64 V9 = *F1 + E9;
65
66 V234 = *F2 + E234;
67 V235 = *F2 + E235;
68 V236 = *F2 + E236;
69
70 V242 = *F3 + E242;
71 V244 = *F3 + E244;
72 V248 = *F4 + E248;
73 V250 = *F4 + E250;
74 V252 = *F5 + E252;
75 V254 = *F5 + E254;
76 V256 = *F5 + E256;
77
78 V260 = *F5 + E260;
79 V262 = *F5 + E262;
80 F1 = *f4 + *f5 + d1;
81 f4 = *f3 + d4;
82 f5 = *f4 + *f2 + d5;
83 f2 = *f4 + d2;
84 /VARIANCES
85 d1 = .9;
86 d2 = .9;
87 F3 = 1;
88 d4 = .9;
89 d5 = .9;
90 /COVARIANCES
91
92 /PRINT
93 FIT=ALL;
94 TABLE=EQUATION;
95 /END

```

95 RECORDS OF INPUT MODEL FILE WERE READ

DATA IS READ FROM d:\documentos2011\proyecto\datosnuevos\base_de_datos_todo_22-03-11.ess
THERE ARE 263 VARIABLES AND 188 CASES
IT IS A RAW DATA ESS FILE

SAMPLE STATISTICS BASED ON COMPLETE CASES

UNIVARIATE STATISTICS

VARIABLE	NUMSUSP		NUMEXP		NMCBESC	PORPRES	V235_A
	V7	V8	V9	V234	V235		
MEAN	1.4016	.4016	.7165	75.2107	49.6239		
SKEWNESS (G1)	4.2386	3.7277	1.6749	-1.6239	-.4064		
KURTOSIS (G2)	20.3632	16.5852	3.0985	2.0395	-.9638		
STANDARD DEV.	3.2642	1.0099	.9076	25.0323	25.6190		

VARIABLE	V236_A	AMBCASAP	AMBICOLP	ABUSOPRO	VIOLENPR
	V236	V242	V244	V248	V250
MEAN	54.7185	4.5459	4.3498	1.6558	.5334

SKEWNESS (G1) -0.6000 -0.0005 -0.0529 1.8558 3.2146
 KURTOSIS (G2) -1.0560 -0.5085 -0.7960 3.3120 10.6569
 STANDARD DEV. 30.5149 1.3168 2.1213 1.3482 1.1319

VARIABLE	IMPULSPR V252	AUTOCONP V254	ANTISOPR V256	PROBCOND V260	COMPDESP V262
MEAN	2.1149	1.4434	1.3600	3.6003	3.3301
SKEWNESS (G1)	-.2641	.4396	.9558	.4645	1.7429
KURTOSIS (G2)	-.6611	-.2050	.4482	.1298	8.1641
STANDARD DEV.	.7844	.8483	1.1305	1.4758	1.8262

MULTIVARIATE KURTOSIS

MARDIA'S COEFFICIENT (G2,P) = 95.6399
 NORMALIZED ESTIMATE = 23.8630

ELLIPTICAL THEORY KURTOSIS ESTIMATES

MARDIA-BASED KAPPA = .3751 MEAN SCALED UNIVARIATE KURTOSIS = 1.3468
 MARDIA-BASED KAPPA IS USED IN COMPUTATION. KAPPA= .3751

CASE NUMBERS WITH LARGEST CONTRIBUTION TO NORMALIZED MULTIVARIATE KURTOSIS:

CASE NUMBER 3 55 157 166 177

ESTIMATE 703.0887 483.1769 325.1674 1093.3258 645.6825
 COVARIANCE MATRIX TO BE ANALYZED: 15 VARIABLES (SELECTED FROM 263 VARIABLES)
 BASED ON 127 CASES.

	NUMSUSP V7	NUMEXP V8	NMCBESC V9	PORPRES V234	V235_A V235
NUMSUSP V7	10.655				
NUMEXP V8	1.242	1.020			
NMCBESC V9	.702	.273	.824		
PORPRES V234	-1.096	.084	2.259	626.617	
V235_A V235	-3.328	-2.016	1.218	388.764	656.332
V236_A V236	-5.131	-.601	3.781	520.370	603.072
AMBCASAP V242	.045	.141	.172	-.420	.397
AMBICOLP V244	.704	.214	.152	-1.878	2.924
ABUSOPRO V248	.506	.389	.196	-2.841	-3.371
VIOLENPR V250	.501	.150	.165	-3.864	-5.927
IMPULSPR V252	.666	.162	.163	-.160	-1.093
AUTOCONP V254	.537	.183	.078	-3.501	-3.055
ANTISOPR V256	1.569	.301	.210	-2.972	-2.684
PROBCOND V260	1.416	.257	.274	-4.825	-5.313
COMPDESP V262	1.621	.200	.443	-1.763	-.485
V236_A	AMBCASAP V242	AMBICOLP V244	ABUSOPRO V248	VIOLENPR V250	
V236	V242	V244	V248	V250	
V236_A V236	931.157				
AMBCASAP V242	-2.028	1.734			
AMBICOLP V244	-2.911	1.170	4.500		

ABUSOPRO V248	-2.253	.613	.840	1.818	
VIOLENPR V250	-6.550	.315	.752	.796	1.281
IMPULSPR V252	-2.029	.365	.619	.233	.108
AUTOCONP V254	-3.001	.361	.491	.507	.283
ANTISOPR V256	-3.738	.382	1.147	.655	.499
PROBCOND V260	-4.491	.774	1.328	.917	.736
COMPDESP V262	-.382	.705	1.306	.937	.725

	IMPULSPR	AUTOCONP	ANTISOPR	PROBCOND	COMPDESP
	V252	V254	V256	V260	V262
IMPULSPR V252	.615				
AUTOCONP V254	.369	.720			
ANTISOPR V256	.443	.467	1.278		
PROBCOND V260	.640	.819	1.183	2.178	
COMPDESP V262	.634	.812	1.014	1.705	3.335

BENTLER-WEEKS STRUCTURAL REPRESENTATION:

NUMBER OF DEPENDENT VARIABLES = 19
 DEPENDENT V'S : 7 8 9 234 235 236 242 244 248 250
 DEPENDENT V'S : 252 254 256 260 262
 DEPENDENT F'S : 1 2 4 5

NUMBER OF INDEPENDENT VARIABLES = 20
 INDEPENDENT F'S : 3
 INDEPENDENT E'S : 7 8 9 234 235 236 242 244 248 250
 INDEPENDENT E'S : 252 254 256 260 262
 INDEPENDENT D'S : 1 2 4 5

NUMBER OF FREE PARAMETERS = 36
 NUMBER OF FIXED NONZERO PARAMETERS = 24

RESIDUAL COVARIANCE MATRIX (S-SIGMA) :

	NUMSUSP	NUMEXP	NMCBESC	PORPRES	V235_A
	V7	V8	V9	V234	V235
NUMSUSP V7	.000				
NUMEXP V8	.026	.000			
NMCBESC V9	-.141	.041	.000		
PORPRES V234	1.489	.796	2.752	.000	
V235_A V235	-.330	-1.190	1.790	-1.396	.000
V236_A V236	-1.136	.499	4.544	.332	.196
AMBCASAP V242	-.465	.001	.074	1.509	2.632
AMBICOLP V244	-.201	-.035	-.021	1.544	6.891
ABUSOPRO V248	-.263	.177	.049	.066	.000
VIOLENPR V250	-.088	-.012	.052	-1.639	-3.348
IMPULSPR V252	.123	.013	.059	1.072	.337
AUTOCONP V254	-.132	-.002	-.049	-1.982	-1.294
ANTISOPR V256	.612	.037	.027	-.802	-.168
PROBCOND V260	-.038	-.143	-.004	-1.526	-1.489
COMPDESP V262	.234	-.183	.178	1.386	3.165

	V236_A	AMBCASAP	AMBICOLP	ABUSOPRO	VIOLENPR
	V236	V242	V244	V248	V250
V236_A V236	.000				
AMBCASAP V242	.951	.000			
AMBICOLP V244	2.378	.000	.000		
ABUSOPRO V248	2.240	.024	-.206	.000	
VIOLENPR V250	-3.112	-.136	-.048	.116	.000
IMPULSPR V252	-.123	.121	.186	-.135	-.173
AUTOCONP V254	-.655	.060	-.042	.054	-.064

ANTISOPR V256	-.385	-.047	.385	.008	.004
PROBCOND V260	.606	.121	.169	-.067	-.018
COMPDESP V262	4.483	.081	.200	-.003	.006

	IMPULSPR	AUTOCONP	ANTISOPR	PROBCOND	COMPDESP
	V252	V254	V256	V260	V262
IMPULSPR V252	.000				
AUTOCONP V254	.065	.000			
ANTISOPR V256	.008	-.068	.000		
PROBCOND V260	-.020	.006	.021	.000	
COMPDESP V262	.003	.035	-.096	.018	.000

AVERAGE ABSOLUTE RESIDUAL = .5711
AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE RESIDUAL = .6527

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

STANDARDIZED RESIDUAL MATRIX:

	NUMSUSP	NUMEXP	NMCBESC	PORPRES	V235_A
	V7	V8	V9	V234	V235
NUMSUSP V7	.000				
NUMEXP V8	.008	.000			
NMCBESC V9	-.047	.045	.000		
PORPRES V234	.018	.031	.121	.000	
V235_A V235	-.004	-.046	.077	-.002	.000
V236_A V236	-.011	.016	.164	.000	.000
AMBCASAP V242	-.108	.001	.062	.046	.078
AMBICOLP V244	-.029	-.016	-.011	.029	.127
ABUSOPRO V248	-.060	.130	.040	.002	.000
VIOLENPR V250	-.024	-.011	.051	-.058	-.115
IMPULSPR V252	.048	.016	.083	.055	.017
AUTOCONP V254	-.048	-.002	-.064	-.093	-.060
ANTISOPR V256	.166	.033	.026	-.028	-.006
PROBCOND V260	-.008	-.096	-.003	-.041	-.039
COMPDESP V262	.039	-.099	.108	.030	.068

	V236_A	AMBCASAP	AMBICOLP	ABUSOPRO	VIOLENPR
	V236	V242	V244	V248	V250
V236_A V236	.000				
AMBCASAP V242	.024	.000			
AMBICOLP V244	.037	.000	.000		
ABUSOPRO V248	.054	.013	-.072	.000	
VIOLENPR V250	-.090	-.091	-.020	.076	.000
IMPULSPR V252	-.005	.117	.112	-.128	-.195
AUTOCONP V254	-.025	.054	-.023	.047	-.067
ANTISOPR V256	-.011	-.032	.161	.005	.003
PROBCOND V260	.013	.062	.054	-.034	-.011
COMPDESP V262	.080	.034	.052	-.001	.003

	IMPULSPR	AUTOCONP	ANTISOPR	PROBCOND	COMPDESP
	V252	V254	V256	V260	V262
IMPULSPR V252	.000				
AUTOCONP V254	.097	.000			
ANTISOPR V256	.009	-.071	.000		
PROBCOND V260	-.018	.005	.013	.000	
COMPDESP V262	.002	.023	-.046	.007	.000

AVERAGE ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0413
AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0473

LARGEST STANDARDIZED RESIDUALS:

NO.	PARAMETER	ESTIMATE	NO.	PARAMETER	ESTIMATE
1	V252,V250	-.195	11	V252,V244	.112
2	V256,V7	.166	12	V242,V7	-.108
3	V236,V9	.164	13	V262,V9	.108
4	V256,V244	.161	14	V262,V8	-.099
5	V248,V8	.130	15	V254,V252	.097
6	V252,V248	-.128	16	V260,V8	-.096
7	V244,V235	.127	17	V254,V234	-.093
8	V234,V9	.121	18	V250,V242	-.091
9	V252,V242	.117	19	V250,V236	-.090
10	V250,V235	-.115	20	V252,V9	.083

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

DISTRIBUTION OF STANDARDIZED RESIDUALS

```

-----
!
!
60-      *      !
!        *      !
!        *      !
!        *      !
!        * *     !
!        * *     !      RANGE   FREQ PERCENT
45-      * *     -
!        * *     !  1 -0.5 - --  0 .00%
!        * *     !  2 -0.4 - -0.5  0 .00%
!        * *     !  3 -0.3 - -0.4  0 .00%
!        * *     !  4 -0.2 - -0.3  0 .00%
30-      * *     -  5 -0.1 - -0.2  4 3.33%
!        * *     !  6  0.0 - -0.1 47 39.17%
!        * *     !  7  0.1 -  0.0 60 50.00%
!        * *     !  8  0.2 -  0.1  9 7.50%
!        * *     !  9  0.3 -  0.2  0 .00%
15-      * *     -  A  0.4 -  0.3  0 .00%
!        * *     !  B  0.5 -  0.4  0 .00%
!        * * *    !  C  ++ -  0.5  0 .00%
!        * * *    ! -----
!        * * * *   !      TOTAL   120 100.00%
-----

```

1 2 3 4 5 6 7 8 9 A B C EACH "*" REPRESENTS 3 RESIDUALS
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)
 GOODNESS OF FIT SUMMARY FOR METHOD = ML

INDEPENDENCE MODEL CHI-SQUARE = 792.693 ON 105 DEGREES OF FREEDOM

INDEPENDENCE AIC = 582.693 INDEPENDENCE CAIC = 179.053
 MODEL AIC = -51.622 MODEL CAIC = -374.533

CHI-SQUARE = 116.378 BASED ON 84 DEGREES OF FREEDOM
 PROBABILITY VALUE FOR THE CHI-SQUARE STATISTIC IS .01118

THE NORMAL THEORY RLS CHI-SQUARE FOR THIS ML SOLUTION IS 111.236.

FIT INDICES

```

-----
BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX = .853
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX = .941
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) = .953
BOLLEN'S (IFI) FIT INDEX = .954
MCDONALD'S (MFI) FIT INDEX = .880

```


JORESKOG-SORBOM'S GFI FIT INDEX = .895
 JORESKOG-SORBOM'S AGFI FIT INDEX = .850
 ROOT MEAN-SQUARE RESIDUAL (RMR) = 1.225
 STANDARDIZED RMR = .060
 ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) = .055
 90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA (.027, .078)

RELIABILITY COEFFICIENTS

 CRONBACH'S ALPHA = .609
 RELIABILITY COEFFICIENT RHO = .876

STANDARDIZED FACTOR LOADINGS FOR THE FACTOR THAT GENERATES
 MAXIMAL RELIABILITY FOR THE UNIT-WEIGHT COMPOSITE
 BASED ON THE MODEL (RHO):

NUMSUSP NUMEXP NMCBESC PORPRES V235_A V236_A
 .021 .019 .015 .726 .822 .920
 AMBCASAP AMBICOLP ABUSOPRO VIOLENPR IMPULSPR AUTOCONP
 -.014 -.016 -.034 -.031 -.003 -.004
 ANTISOPR PROBCOND COMPDESP
 -.004 -.005 -.003

ITERATIVE SUMMARY

ITERATION	PARAMETER ABS CHANGE	ALPHA	FUNCTION
1	139.356500	.01563	15.89187
2	5.865047	.12500	14.63522
3	2.053028	1.00000	12.85524
4	3.639169	1.00000	11.41549
5	1.776623	1.00000	10.96687
6	5.573277	1.00000	10.18984
7	2.085255	1.00000	10.06761
8	8.405250	.50000	9.79391
9	2.500569	1.00000	8.66810
10	15.704490	1.00000	7.55271
11	58.438250	.01563	6.82026
12	18.529040	.03809	6.70506
13	15.024030	.25000	6.40286
14	10.091910	1.00000	5.08116
15	.564729	1.00000	3.69715
16	.673213	1.00000	2.48658
17	.158926	1.00000	1.47298
18	.136145	1.00000	1.00536
19	.156693	1.00000	.92958
20	.045778	1.00000	.92472
21	.016537	1.00000	.92393
22	.009595	1.00000	.92372
23	.006496	1.00000	.92366
24	.003573	1.00000	.92365
25	.002022	1.00000	.92364
26	.001084	1.00000	.92364
27	.000605	1.00000	.92364

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

NUMSUSP =V7 = 1.889*F1 + 1.000 E7
 .372
 5.080@
 NUMEXP =V8 = .520*F1 + 1.000 E8
 .108
 4.831@

NMCBESC=V9 = .361*F1 + 1.000 E9
 .092
 3.907@
 PORPRES =V234= 19.062*F2 + 1.000 E234
 2.098
 9.086@
 V235_A =V235= 22.099*F2 + 1.000 E235
 2.078
 10.637@
 V236_A =V236= 29.455*F2 + 1.000 E236
 2.385
 12.348@
 AMBCASAP=V242= .812*F3 + 1.000 E242
 .135
 6.007@
 AMBICOLP=V244= 1.441*F3 + 1.000 E244
 .223
 6.450@
 ABUSOPRO=V248= .634*F4 + 1.000 E248
 .137
 4.612@
 VIOLENPR=V250= .485*F4 + 1.000 E250
 .109
 4.452@
 IMPULSPR=V252= .324*F5 + 1.000 E252
 .056
 5.758@
 AUTOCONP=V254= .399*F5 + 1.000 E254
 .063
 6.302@

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS (CONTINUED)
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

ANTISOPR=V256= .570*F5 + 1.000 E256
 .086
 6.592@
 PROBCOND=V260= .867*F5 + 1.000 E260
 .122
 7.105@
 COMPDESP=V262= .827*F5 + 1.000 E262
 .135
 6.144@

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

CONSTRUCT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

F1 =F1 = -.040*F4 + .408*F5 + 1.000 D1
 .202 .197
 -.199 2.074@
 F2 =F2 = -.109*F4 + 1.000 D2
 .076
 -1.429
 F4 =F4 = 1.144*F3 + 1.000 D4
 .352
 3.254@
 F5 =F5 = -.005*F2 + .810*F4 + 1.000 D5
 .135 .235
 -.038 3.446@

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

V	F
---	---
F3 - F3	1.000

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

E	D	
---	---	
E7 -NUMSUSP	6.243* D1 - F1	.900
1.379		
4.528@		
E8 -NUMEXP	.685* D2 - F2	.900
.124		
5.527@		
E9 -NMCBESC	.663* D4 - F4	.900
.098		
6.797@		
E234-PORPRES	290.066* D5 - F5	.900
43.210		
6.713@		
E235-V235_A	204.024*	
40.161		
5.080@		
E236-V236_A	127.592*	
57.055		
2.236@		
E242-AMBCASAP	1.075*	
.193		
5.576@		
E244-AMBICOLP	2.422*	
.529		
4.580@		
E248-ABUSOPRO	.929*	
.167		
5.573@		
E250-VIOLENPR	.761*	
.121		
6.281@		
E252-IMPULSPR	.368*	
.050		
7.357@		
E254-AUTOCONP	.345*	
.049		

6.981@I |
 | |
 MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES (CONTINUED)

 E256-ANTISOPR .513*I |
 .078 I |
 6.598@I |
 | |
 E260-PROBCOND .411*I |
 .098 I |
 4.196@I |
 | |
 E262-COMPDESP 1.725*I |
 .242 I |
 7.120@I |
 | |

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

STANDARDIZED SOLUTION:

R-SQUARED

NUMSUSP =V7 =	.644*F1 + .765 E7	.414
NUMEXP =V8 =	.573*F1 + .820 E8	.328
NMCBESC =V9 =	.442*F1 + .897 E9	.195
PORPRES =V234=	.733*F2 + .680 E234	.537
V235_A =V235=	.830*F2 + .558 E235	.689
V236_A =V236=	.929*F2 + .370 E236	.863
AMBCASAP=V242=	.617*F3 + .787 E242	.380
AMBICOLP=V244=	.679*F3 + .734 E244	.462
ABUSOPRO=V248=	.699*F4 + .715 E248	.489
VIOLNPR=V250=	.637*F4 + .771 E250	.406
IMPULSPR=V252=	.633*F5 + .774 E252	.401
AUTOCONP=V254=	.721*F5 + .693 E254	.520
ANTISOPR=V256=	.774*F5 + .634 E256	.598
PROBCOND=V260=	.901*F5 + .434 E260	.811
COMPDESP=V262=	.695*F5 + .719 E262	.483
F1 =F1 =	-.054*F4 + .563*F5 + .853 D1	.272
F2 =F2 =	-.168*F4 + .986 D2	.280
F4 =F4 =	.770*F3 + .638 D4	.593
F5 =F5 =	-.003*F2 + .785*F4 + .619 D5	.617

 END OF METHOD

1

Execution begins at 20:18:40
 Execution ends at 20:18:41
 Elapsed time = 1.00 seconds

Salida del programa de ecuaciones estructurales de los factores asociados a la deserción escolar

EQS, A STRUCTURAL EQUATION PROGRAM MULTIVARIATE SOFTWARE, INC.
COPYRIGHT BY P.M. BENTLER VERSION 6.1 (\cf1 C\cf0) 1985 - 2005 (B87).

PROGRAM CONTROL INFORMATION

```
1 /TITLE
2 FACTORES DESERCI\d3N
3 /SPECIFICATIONS
4 DATA='c:\users\jona\desktop\base de datos sin perdidos en indices.ess';
5 VARIABLES=590; CASES=186;
6 METHOD=ML; ANALYSIS=COVARIANCE; MATRIX=RAW;
7 /LABELS
8 V1=ID; V2=INI; V3=GRU; V4=CD; V5=APL;
9 V6=FENAC; V7=EDAD; V8=SEX; V9=ESCIV; V10=HIJ;
10 V11=QVIVA; V12=LAT; V13=CUALUS; V14=TRAB; V15=ESTU;
11 V16=GREST; V17=APRIM; V18=ASEC; V19=APRE; V20=NUMSUSP;
12 V21=MOTSUSP; V22=TIESUSP; V23=NUMEXP; V24=MOTEXP; V25=NMCBESC;
13 V26=GRCBESC1; V27=MTCBESC1; V28=GRCBESC2; V29=MTCBESC2; V30=GRREP1;
14 V31=MTREP1; V32=GRREP2; V33=MTREP2; V34=NUMREP; V35=NUMPLE;
15 V36=NUMPAND; V37=DIF1; V38=DIFED1; V39=DIFTIE1; V40=DIF2;
16 V41=DIFED2; V42=DIFTIE2; V43=DIF3; V44=DIFED3; V45=DIFTIE3;
17 V46=TDA; V47=EDDITDA; V48=QDITDA; V49=APO1; V50=APOAT1;
18 V51=APOMOT1; V52=APOEDAD1; V53=APOTIE1; V54=APOSOL1; V55=APO2;
19 V56=APOAT2; V57=APOMOT2; V58=APOEDAD2; V59=APOTIE2; V60=APOSOL2;
20 V61=ENFAM1; V62=ENFAPAR1; V63=ENFAM; V64=ENFAM2; V65=ENFAPAR2;
21 V66=TXMED; V67=TXMEDRA; V68=TXMEDMED; V69=TXMEDTIE; V70=TXMEDUS;
22 V71=TXMEDUSR; V72=TXMEDUSD; V73=TXMEDUSC; V74=ENF1; V75=ENFED1;
23 V76=ENFTRA1; V77=ENFAUN1; V78=ENFSEC1; V79=ENFCUAL1; V80=ENF2;
24 V81=ENFED2; V82=ENFTRA2; V83=ENFAUN2; V84=ENFSEC2; V85=ENFCUAL2;
25 V86=GOLCAB; V87=COGOLCAB; V88=PERCON; V89=TIEPERCO; V90=HOSGOLCA;
26 V91=TIHOSGOL; V92=MEDGOLCA; V93=TMEDGOLC; V94=ESMEDGOL; V95=CMEDGOLC;
27 V96=OP; V97=DES; V98=MOTDES; V99=ORI; V100=EXT;
28 V101=VEZOY; V102=NOR; V103=SODA; V104=NUMSODAS; V105=HOYSODA;
29 V106=LGTH; V107=NUMLGTH; V108=HOYLGTH; V109=ENER; V110=DIAENER;
30 V111=HOYENER; V112=CAF\c9; V113=DIACAFE; V114=HOYCAFE; V115=FUM;
31 V116=DIAFUM; V117=FUMHOY; V118=AMIDRO; V119=NUMAMIDR; V120=DRO1;
32 V121=DRO2; V122=DRO3; V123=DRO4; V124=CONDRO; V125=ID2;
33 V126=EDAD2; V127=FUTURO1; V128=FUTURO2; V129=FUTURO3; V130=FUTURO4;
34 V131=FUTURO5; V132=FUTURO6; V133=FUTURO7; V134=FUTURO8; V135=FUTURO9;
35 V136=FUTURO10; V137=FUTURO11; V138=RIESGO1; V139=RIESGO2; V140=RIESGO3;
36 V141=RIESGO4; V142=IMPULSI1; V143=IMPULSI2; V144=IMPULSI3; V145=IMPULSI4;
37 V146=IMPULSI5; V147=IMPULSI6; V148=IMPULSI7; V149=IMPULSI8; V150=IMPULSI9;
38 V151=V151_A; V152=V152_A; V153=V153_A; V154=V154_A; V155=V155_A;
39 V156=V156_A; V157=V157_A; V158=V158_A; V159=V159_A; V160=V160_A;
40 V161=AUTOCON1; V162=AUTOCON2; V163=AUTOCON3; V164=AUTOCON4; V165=AUTOCON5;
41 V166=AUTOCON6; V167=AUTOCON7; V168=AUTOCON8; V169=AUTOCON9; V170=V170_A;
42 V171=V171_A; V172=V172_A; V173=V173_A; V174=ANTISO1; V175=ANTISO2;
43 V176=ANTISO3; V177=ANTISO4; V178=ANTISO5; V179=ANTISO6; V180=ANTISO7;
44 V181=ANTISO8; V182=ANTISO9; V183=ANTISO10; V184=ANTISO11; V185=ANTISO12;
45 V186=ANTISO13; V187=ANTISO14; V188=ANTISO15; V189=ANTISO16; V190=ANTISO17;
46 V191=ANTISO18; V192=ANTISO19; V193=ANTISO20; V194=ANTISO21; V195=ANTISO22;
47 V196=ANTISO23; V197=ANTISO24; V198=ANTISO25; V199=ANTISO26; V200=PRECOM1;
48 V201=PRECOM2; V202=PRECOM3; V203=PRECOM4; V204=PRECOM5; V205=VIVCOLO;
49 V206=CAMBICOL; V207=CUANPAND; V208=EXPEN; V209=PLEITOS; V210=AMBICAS1;
50 V211=AMBICAS2; V212=AMBICAS3; V213=AMBICAS4; V214=AMBICAS5; V215=AMBICAS6;
51 V216=AMBIESC1; V217=AMBIESC2; V218=AMBIESC3; V219=AMBIESC4; V220=AMBIESC5;
52 V221=AMBICOL1; V222=AMBICOL2; V223=AMBICOL3; V224=AMBICOL4; V225=AMBICOL5;
```

\page

10-Sep-11 PAGE : 2 EQS Licensee:

TITLE: FACTORES DESERCI\d3N

53 V226=AMBICOL6; V227=AMBICOL7; V228=AMBICOL8; V229=AMBICOL9; V230=CONDUESC;
54 V231=V231_A; V232=V232_A; V233=V233_A; V234=V234_A; V235=EMPATI1;
55 V236=EMPATI2; V237=EMPATI3; V238=EMPATI4; V239=EMPATI5; V240=EMPATI6;
56 V241=EMPATI7; V242=EMPATI8; V243=EMPATI9; V244=EMPATI10; V245=EMPATI11;
57 V246=EMPATI12; V247=EMPATI13; V248=EMPATI14; V249=EMPATI15; V250=EMPATI16;
58 V251=EMPATI17; V252=EMPATI18; V253=EMPATI19; V254=EMPATI20; V255=EMPATI21;
59 V256=EMPATI22; V257=EMPATI23; V258=EMPATI24; V259=CONNER1; V260=CONNER2;
60 V261=CONNER3; V262=CONNER4; V263=CONNER5; V264=CONNER6; V265=CONNER7;
61 V266=CONNER8; V267=CONNER9; V268=CONNER10; V269=CONNER11; V270=CONNER12;
62 V271=CONNER13; V272=CONNER14; V273=CONNER15; V274=CONNER16; V275=CONNER17;
63 V276=CONNER18; V277=CONNER19; V278=CONNER20; V279=CONNER21; V280=CONNER22;
64 V281=CONNER23; V282=CONNER24; V283=CONNER25; V284=CONNER26; V285=CONNER27;
65 V286=CONNER28; V287=CONNER29; V288=CONNER30; V289=CONNER31; V290=CONNER32;
66 V291=CONNER33; V292=CONNER35; V293=CONNER36; V294=CONNER37; V295=CONNER38;
67 V296=CONNER39; V297=CONNER40; V298=CONNER41; V299=CONNER42; V300=CONNER43;
68 V301=CONNER44; V302=CONNER45; V303=CONNER46; V304=CONNER47; V305=CONNER48;
69 V306=CONNER49; V307=CONNER50; V308=CONNER51; V309=CONNER52; V310=CONNER53;
70 V311=CONNER54; V312=CONNER55; V313=CONNER56; V314=CONNER57; V315=V315_A;
71 V316=CONNER59; V317=CONNER60; V318=CONNER61; V319=CONNER62; V320=CONNER63;
72 V321=CONNER64; V322=CONNER65; V323=CONNER66; V324=CONNER67; V325=CONNER68;
73 V326=CONNER69; V327=CONNER70; V328=CONNER71; V329=CONNER72; V330=CONNER73;
74 V331=CONNER74; V332=CONNER75; V333=CONNER76; V334=CONNER77; V335=CONNER78;
75 V336=CONNER79; V337=CONNER80; V338=CONNER81; V339=CONNER82; V340=CONNER83;
76 V341=CONNER84; V342=CONNER85; V343=CONNER86; V344=CONNER87; V345=CONNER88;
77 V346=CONNER89; V347=CONNER90; V348=CONNER91; V349=CONNER92; V350=CONNER93;
78 V351=CONNER94; V352=CONNER95; V353=CONNER96; V354=CONNER97; V355=CONNER98;
79 V356=CONNER99; V357=ABUSO1; V358=ABUSO2; V359=ABUSO3; V360=ABUSO4;
80 V361=ABUSO5; V362=ABUSO6; V363=ABUSO7; V364=ABUSO8; V365=ABUSO9;
81 V366=ABUSO10; V367=ABUSO11; V368=ABUSO12; V369=ABUSO13; V370=ABUSO14;
82 V371=ABUSO15; V372=ABUSO16; V373=ABUSO17; V374=ABUSO18; V375=ABUSO19;
83 V376=VIOLEN1; V377=VIOLEN2; V378=VIOLEN3; V379=VIOLEN4; V380=VIOLEN5;
84 V381=VIOLEN6; V382=VIOLEN7; V383=VIOLEN8; V384=VIOLEN9; V385=VIOLEN10;
85 V386=VIOLEN11; V387=VIOLEN12; V388=VIOLEN13; V389=VIOLEN14; V390=VIOLEN15;
86 V391=VIOLEN16; V392=VIOLEN17; V393=VIOLEN18; V394=VIOLEN19; V395=VIOLEN20;
87 V396=VIOLEN21; V397=ALCOMAFR; V398=ALCOMAFR; V399=ALCOMAEN; V400=ALCOMEFI;
88 V401=CANPAD; V402=CANMAD; V403=CANME; V404=VECESDET; V405=PRIMERAR;
89 V406=HRSDet; V407=MOTIVO1A; V408=PROCESO1; V409=RESUL1A; V410=SEGUNARR;
90 V411=TIEMPO2A; V412=MOTIVO2A; V413=PROCESO2; V414=RESULT2A; V415=TERCERAR;
91 V416=TIEMPO3A; V417=MOTIVO3A; V418=PROCESO3; V419=RESULT3A; V420=ULTIMOAR;
92 V421=TIEMPOUA; V422=MOTIVOUA; V423=TIEMPOIN; V424=MOTIVOIN; V425=CUANTASI;
93 V426=V426_A; V427=MOVINTER; V428=INTER2V; V429=V429_A; V430=INTER3V;
94 V431=V431_A; V432=DETEPAPA; V433=DEPAPATI; V434=DEPAPMOV; V435=DETEMAMA;
95 V436=DEMAMATI; V437=DEMAMAMO; V438=DETEHER1; V439=DEHER1TI; V440=DEHERMOV;
96 V441=DETEHER2; V442=DEHER2TI; V443=DEHER2MO; V444=DETEHER3; V445=DEHER3TI;
97 V446=DEHER3MO; V447=OTRODE; V448=QUIENDET; V449=OTROTIEM; V450=OTROMOV;
98 V451=EDADMAMA; V452=ESCMAMA; V453=OCUPAMA; V454=ESCIVILM; V455=EDADPAPA;
99 V456=ESCPAPA; V457=OCUPAPA; V458=ESCIVILP; V459=BLOQUES; V460=ESTCONT;
100 V461=PORPRESA; V462=V462_A; V463=V463_A; V464=PORPRESE; V465=PORCATON;
101 V466=PORCASEL; V467=PORCAF\c1S; V468=PORCFIC; V469=TATONICA; V470=TASELECT;
102 V471=TAF\c1SICA; V472=TEFICACI; V473=GRALCONT; V474=PORTRAT; V475=PORCTRAS;
103 V476=PORCTRAF; V477=PORCTREF; V478=TRATONIC; V479=TRASELEC; V480=TRAF\c1SIC;
104 V481=TREFICAC; V482=NRTOT; V483=NRPRESEN; V484=NRMENOS1; V485=MAS120;
105 V486=PORCNRTOT; V487=DBNETTOT; V488=DBNET1; V489=DBNET2; V490=DBNET3;
106 V491=DBNET4; V492=DBNET5; V493=DBDECKA; V494=DBDECKB; V495=DBDECKC;
107 V496=DBDECKD; V497=DBTRIALS; V498=DBTOTALM; V499=NETTOTAL; V500=NET1;
108 V501=NET2; V502=NET3; V503=NET4; V504=NET5; V505=PNETTOTA;
109 V506=PNET1; V507=PNET2; V508=PNET3; V509=PNET4; V510=PNETS;

\page

10-Sep-11 PAGE : 3 EQS Licensee:

TITLE: FACTORES DESERCI\d3N

110 V511=PDECKA; V512=PDECKB; V513=PDECKC; V514=PDECKD; V515=NUMINTEN;
111 V516=TOTACIER; V517=TOTERROR; V518=PORERROR; V519=RPERSEV; V520=PORRPPERS;
112 V521=EPERSEV; V522=POREPERS; V523=ENOPERSE; V524=PORENOPE; V525=RNIVCONC;
113 V526=PORRNIVC; V527=NUMCATCO; V528=NUMINTC1; V529=FALLASGR; V530=APRENDA;
114 V531=TPAL; V532=TCOL; V533=COLPAL; V534=TPPAL; V535=TPCOL;

```

115 V536=TPPTPC; V537=TTOT; V538=EPAL1; V539=EPAL2; V540=EPAL3;
116 V541=EPAL4; V542=EPALTOT; V543=ECOL1; V544=ECOL2; V545=ECOL3;
117 V546=ECOL4; V547=ECOLTOT; V548=EPPAL1; V549=EPPAL2; V550=EPPAL3;
118 V551=EPPAL4; V552=EPPALTOT; V553=EPCOL1; V554=EPCOL2; V555=EPCOL3;
119 V556=EPCOL4; V557=EPCOLTOT; V558=EPALEPCO; V559=ETOT; V560=EDADCUAR;
120 V561=ESCCUART; V562=FUTURO; V563=AUTCONT; V564=COMPANTI; V565=IMPULS;
121 V566=PRECOM; V567=AMBICAS; V568=AMBESC; V569=AMBCOL; V570=CONDESC;
122 V571=EMPATIA; V572=ABUSO; V573=VIOLEN; V574=INNATCON; V575=HIPEIM;
123 V576=LEARPRO; V577=AGRESI; V578=FAMRELAT; V579=ADHDINA; V580=ADHDHY;
124 V581=CONDDISS; V582=OPOSDES; V583=INDADHD; V584=ANSIEDAD; V585=DEPRES;
125 V586=SEVERCON; V587=ABUMOD; V588=ABUALT; V589=VIOMOD; V590=VIOALT;
126 /EQUATIONS
127 V23 = *F1\TAB + E23;
128 V20 = *F1\TAB + E20;
129 V25 = *F1 + E25;
130 V34 = *F1 + E34;
131 V576\TAB =\TAB *F2\TAB +\TAB E576;
132 V563\TAB =\TAB *F2\TAB +\TAB E563;
133 V564\TAB =\TAB *F2\TAB +\TAB E564;
134 V565\TAB =\TAB *F2\TAB +\TAB E565;
135 V582\TAB =\TAB *F2\TAB +\TAB E582;
136
137 V580 = *F2 + E580;
138
139 V569\TAB =\TAB *F3\TAB +\TAB E569;
140 V567\TAB =\TAB *F3\TAB +\TAB E567;
141
142 V587 = *F4 + E587;
143 V588 = *F4 + E588;
144 V573 = *F4 + E573;
145
146 F1 = *F2 + *F3 + *F4 + D1;
147 F2 = *F3 + *F4 + D2;
148 F4 = *F3 + D4;
149 /VARIANCES
150 D1 = .9;
151 D2 = .9;
152 F3 = 1.0;
153 D4 = .9;
154
155 /COVARIANCES
156 /PRINT
157 FIT=ALL;
158 TABLE=EQUATION;
159 /END

```

159 RECORDS OF INPUT MODEL FILE WERE READ

DATA IS READ FROM c:\users\jona\desktop\base de datos sin perdidos en indices.ess
THERE ARE 590 VARIABLES AND 186 CASES
IT IS A RAW DATA ESS FILE

SAMPLE STATISTICS BASED ON COMPLETE CASES

UNIVARIATE STATISTICS

VARIABLE	NUMSUSP	NUMEXP	NMCBESC	NUMREP	AUTCONT
	V20	V23	V25	V34	V563
MEAN	1.4013	.4076	.7261	.2484	1.4454

SKEWNESS (G1) 4.4826 3.8050 1.5524 1.9728 .1699
 KURTOSIS (G2) 23.9683 18.5682 2.7109 3.0315 -.6126
 STANDARD DEV. 2.9847 .9334 .8888 .5146 .8515

VARIABLE COMPANTI IMPULS AMBCAS AMBCOL VIOLEN
 V564 V565 V567 V569 V573

MEAN 1.3900 2.1157 4.3478 4.3745 .5147
 SKEWNESS (G1) .8211 -.5961 -.5887 -.0845 3.2128
 KURTOSIS (G2) .0849 -.1534 .5576 -.7704 10.7214
 STANDARD DEV. 1.1451 .8631 1.5902 2.2548 1.1078

VARIABLE LEARPRO ADHDHY OPOSDES ABUMOD ABUALT
 V576 V580 V582 V587 V588

MEAN 3.1929 3.6198 3.2062 2.5419 .8071
 SKEWNESS (G1) .8697 .1069 .6398 1.2980 2.9857
 KURTOSIS (G2) 1.7228 -.5703 .3433 2.6046 9.8086
 STANDARD DEV. 2.2190 2.0524 1.8232 1.7439 1.6054

MULTIVARIATE KURTOSIS

MARDIA'S COEFFICIENT (G2,P) = 102.7427
 NORMALIZED ESTIMATE = 28.5027

ELLIPTICAL THEORY KURTOSIS ESTIMATES

MARDIA-BASED KAPPA = .4029 MEAN SCALED UNIVARIATE KURTOSIS = 1.6003

MARDIA-BASED KAPPA IS USED IN COMPUTATION. KAPPA= .4029

CASE NUMBERS WITH LARGEST CONTRIBUTION TO NORMALIZED MULTIVARIATE KURTOSIS:

CASE NUMBER 61 83 97 112 144
 ESTIMATE 1019.6675 696.6214 755.6673 1001.3685 707.0332

COVARIANCE MATRIX TO BE ANALYZED: 15 VARIABLES (SELECTED FROM 590 VARIABLES)
 BASED ON 157 CASES.

	NUMSUSP V20	NUMEXP V23	NMCBESC V25	NUMREP V34	AUTCONT V563
NUMSUSP V20	8.908				
NUMEXP V23	1.041	.871			
NMCBESC V25	.643	.215	.790		
NUMREP V34	-.164	-.025	-.028	.265	
AUTCONT V563	.413	.150	.030	-.028	.725
COMPANTI V564	1.266	.272	.180	-.113	.518
IMPULS V565	.559	.134	.172	.004	.455

AMBCAS V567	.096	.145	.110	.001	.477
AMBCOL V569	.719	.238	.044	-.042	.675
VIOLEN V573	.358	.134	.028	-.080	.332
LEARPRO V576	.885	.271	.245	-.044	.896
ADHDHY V580	1.657	.382	.260	-.026	1.033
OPOSDES V582	1.123	.334	.215	-.038	.889
ABUMOD V587	.801	.401	.164	-.157	.686
ABUALT V588	.060	.332	.063	-.149	.430

		COMPANTI	IMPULS	AMBCAS	AMBCOL	VIOLEN
		V564	V565	V567	V569	V573
COMPANTI V564		1.311				
IMPULS V565		.514	.745			
AMBCAS V567		.516	.560	2.529		
AMBCOL V569		1.398	.833	1.624	5.084	
VIOLEN V573		.488	.121	.276	.828	1.227
LEARPRO V576		.805	.595	1.240	1.833	.785
ADHDHY V580		1.413	1.018	1.617	2.419	.774
OPOSDES V582		1.301	.785	1.146	1.867	.755
ABUMOD V587		.953	.513	1.053	1.472	.782
ABUALT V588		.586	.188	.551	.720	.856

		LEARPRO	ADHDHY	OPOSDES	ABUMOD	ABUALT
		V576	V580	V582	V587	V588
LEARPRO V576		4.924				
ADHDHY V580		2.820	4.212			
OPOSDES V582		1.927	2.761	3.324		
ABUMOD V587		1.210	1.885	1.650	3.041	
ABUALT V588		1.030	.901	.881	1.692	2.577

BENTLER-WEEKS STRUCTURAL REPRESENTATION:

NUMBER OF DEPENDENT VARIABLES = 18

DEPENDENT V'S: 20 23 25 34 563 564 565 567 569 573

DEPENDENT V'S: 576 580 582 587 588

DEPENDENT F'S: 1 2 4

NUMBER OF INDEPENDENT VARIABLES = 19

INDEPENDENT F'S: 3

INDEPENDENT E'S: 20 23 25 34 563 564 565 567 569 573

INDEPENDENT E'S: 576 580 582 587 588

INDEPENDENT D'S: 1 2 4

NUMBER OF FREE PARAMETERS = 36

NUMBER OF FIXED NONZERO PARAMETERS = 22

*** WARNING MESSAGES ABOVE, IF ANY, REFER TO THE MODEL PROVIDED.
CALCULATIONS FOR INDEPENDENCE MODEL NOW BEGIN.

*** WARNING MESSAGES ABOVE, IF ANY, REFER TO INDEPENDENCE MODEL.
CALCULATIONS FOR USER'S MODEL NOW BEGIN.

3RD STAGE OF COMPUTATION REQUIRED 30175 WORDS OF MEMORY.
PROGRAM ALLOCATED 2000000 WORDS

DETERMINANT OF INPUT MATRIX IS .21707D+02

PARAMETER ESTIMATES APPEAR IN ORDER,
NO SPECIAL PROBLEMS WERE ENCOUNTERED DURING OPTIMIZATION.

RESIDUAL COVARIANCE MATRIX (S-SIGMA) :

	NUMSUSP V20	NUMEXP V23	NMCBESC V25	NUMREP V34	AUTCONT V563
NUMSUSP V20	.000				
NUMEXP V23	.002	.000			
NMCBESC V25	-.036	.019	.000		
NUMREP V34	-.016	.018	.000	.000	
AUTCONT V563	-.114	-.002	-.070	-.006	.000
COMPANTI V564	.543	.063	.043	-.083	.010
IMPULS V565	.059	-.010	.078	.024	.104
AMBCAS V567	-.292	.033	.037	.017	-.032
AMBCOL V569	.101	.060	-.073	-.016	-.139
VIOLN V573	-.041	.019	-.048	-.063	.088
LEARPRO V576	-.289	-.068	.023	.005	.072
ADHDHY V580	.095	-.069	-.035	.039	-.064
OPOSDES V582	-.165	-.038	-.028	.015	-.015
ABUMOD V587	-.201	.111	-.026	-.115	.073
ABUALT V588	-.678	.119	-.076	-.118	-.022

	COMPANTI V564	IMPULS V565	AMBCAS V567	AMBCOL V569	VIOLN V573
COMPANTI V564	.000				
IMPULS V565	.033	.000			
AMBCAS V567	-.184	.077	.000		
AMBCOL V569	.281	.062	.000	.000	
VIOLN V573	.152	-.111	-.089	.245	.000
LEARPRO V576	-.326	-.185	.105	.021	.240
ADHDHY V580	-.092	-.020	.105	.007	.049
OPOSDES V582	.061	-.071	-.100	-.121	.157
ABUMOD V587	.110	-.069	.137	.010	-.118
ABUALT V588	-.035	-.240	-.123	-.356	.193

	LEARPRO V576	ADHDHY V580	OPOSDES V582	ABUMOD V587	ABUALT V588
LEARPRO V576	.000				
ADHDHY V580	.378	.000			
OPOSDES V582	-.085	.082	.000		
ABUMOD V587	-.157	.065	.150	.000	
ABUALT V588	.024	-.438	-.223	.031	.000

AVERAGE ABSOLUTE RESIDUAL = .0903

AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE RESIDUAL = .1032

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

STANDARDIZED RESIDUAL MATRIX:

	NUMSUSP V20	NUMEXP V23	NMCBESC V25	NUMREP V34	AUTCONT V563
NUMSUSP V20	.000				
NUMEXP V23	.001	.000			
NMCBESC V25	-.014	.023	.000		
NUMREP V34	-.010	.037	.001	.000	
AUTCONT V563	-.045	-.003	-.092	-.013	.000
COMPANTI V564	.159	.059	.043	-.141	.010
IMPULS V565	.023	-.012	.101	.055	.142
AMBCAS V567	-.061	.023	.026	.020	-.024
AMBCOL V569	.015	.028	-.036	-.014	-.072
VIOLN V573	-.012	.018	-.049	-.111	.093
LEARPRO V576	-.044	-.033	.012	.004	.038
ADHDHY V580	.015	-.036	-.019	.037	-.037

OPOSDES V582	-.030	-.022	-.017	.016	-.010
ABUMOD V587	-.039	.068	-.016	-.129	.049
ABUALT V588	-.141	.079	-.053	-.143	-.016

	COMPANTI	IMPULS	AMBCAS	AMBCOL	VIOLEN
	V564	V565	V567	V569	V573
COMPANTI V564	.000				
IMPULS V565	.034	.000			
AMBCAS V567	-.101	.056	.000		
AMBCOL V569	.109	.032	.000	.000	
VIOLEN V573	.120	-.116	-.051	.098	.000
LEARPRO V576	-.128	-.097	.030	.004	.098
ADHDHY V580	-.039	-.011	.032	.001	.021
OPOSDES V582	.029	-.045	-.034	-.029	.078
ABUMOD V587	.055	-.046	.049	.002	-.061
ABUALT V588	-.019	-.174	-.048	-.098	.109

	LEARPRO	ADHDHY	OPOSDES	ABUMOD	ABUALT
	V576	V580	V582	V587	V588
LEARPRO V576	.000				
ADHDHY V580	.083	.000			
OPOSDES V582	-.021	.022	.000		
ABUMOD V587	-.041	.018	.047	.000	
ABUALT V588	.007	-.133	-.076	.011	.000

AVERAGE ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0434
AVERAGE OFF-DIAGONAL ABSOLUTE STANDARDIZED RESIDUAL = .0496

LARGEST STANDARDIZED RESIDUALS:

NO.	PARAMETER	ESTIMATE	NO.	PARAMETER	ESTIMATE
1	V588,V565	-.174	11	V573,V565	-.116
2	V564,V20	.159	12	V573,V34	-.111
3	V588,V34	-.143	13	V569,V564	.109
4	V565,V563	.142	14	V588,V573	.109
5	V588,V20	-.141	15	V565,V25	.101
6	V564,V34	-.141	16	V567,V564	-.101
7	V588,V580	-.133	17	V588,V569	-.098
8	V587,V34	-.129	18	V573,V569	.098
9	V576,V564	-.128	19	V576,V573	.098
10	V573,V564	.120	20	V576,V565	-.097

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

DISTRIBUTION OF STANDARDIZED RESIDUALS

```

-----
\cf2 !          !          \cf0
60-          -
\cf2 !          !          \cf0
\cf2 !      *      !          \cf0
\cf2 !      *      !          \cf0
\cf2 !      * *      !      RANGE   FREQ PERCENT\cf0
45-      * *      -
\cf2 !      * *      !  1 -0.5 - --  0 .00%\cf0
\cf2 !      * *      !  2 -0.4 - -0.5  0 .00%\cf0
\cf2 !      * *      !  3 -0.3 - -0.4  0 .00%\cf0
\cf2 !      * *      !  4 -0.2 - -0.3  0 .00%\cf0
30-      * *      -  5 -0.1 - -0.2 10 8.33%
\cf2 !      * *      !  6  0.0 - -0.1 55 45.83%\cf0
\cf2 !      * *      !  7  0.1 -  0.0 49 40.83%\cf0
\cf2 !      * *      !  8  0.2 -  0.1  6 5.00%\cf0
\cf2 !      * *      !  9  0.3 -  0.2  0 .00%\cf0
15-      * *      -  A  0.4 -  0.3  0 .00%
\cf2 !      * *      !  B  0.5 -  0.4  0 .00%\cf0
\cf2 !      * * *      !  C  ++ -  0.5  0 .00%\cf0
\cf2 !      * * * *      ! -----\cf0
\cf2 !      * * * *      !      TOTAL   120 100.00%\cf0
-----

```

1 2 3 4 5 6 7 8 9 A B \cf1 C\cf0 EACH "*" REPRESENTS 3 RESIDUALS

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

GOODNESS OF FIT SUMMARY FOR METHOD = ML

INDEPENDENCE MODEL CHI-SQUARE = 953.582 ON 105 DEGREES OF FREEDOM

INDEPENDENCE AIC = 743.582 INDEPENDENCE CAIC = 317.676
 MODEL AIC = 1.313 MODEL CAIC = -339.412

CHI-SQUARE = 169.313 BASED ON 84 DEGREES OF FREEDOM
 PROBABILITY VALUE FOR THE CHI-SQUARE STATISTIC IS .00000

THE NORMAL THEORY RLS CHI-SQUARE FOR THIS ML SOLUTION IS 153.992.

FIT INDICES

```

-----
BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX = .822
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX = .874
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) = .899
BOLLEN'S (IFI) FIT INDEX = .902
MCDONALD'S (MFI) FIT INDEX = .762
JORESKOG-SORBOM'S GFI FIT INDEX = .884
JORESKOG-SORBOM'S AGFI FIT INDEX = .834
ROOT MEAN-SQUARE RESIDUAL (RMR) = .143
STANDARDIZED RMR = .061
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) = .081
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA ( .063, .098)

```

RELIABILITY COEFFICIENTS

```

-----
CRONBACH'S ALPHA = .830
RELIABILITY COEFFICIENT RHO = .889

```

STANDARDIZED FACTOR LOADINGS FOR THE FACTOR THAT GENERATES
 MAXIMAL RELIABILITY FOR THE UNIT-WEIGHT COMPOSITE
 BASED ON THE MODEL (RHO):

```

NUMSUSP NUMEXP NMCBESC NUMREP AUTCONT COMPANTI
.370 .342 .235 -.089 .686 .700
IMPULS AMBCAS AMBCOL VIOLEN LEARPRO ADHDY

```

.641 .530 .596 .434 .586 .844
 OPOSDES ABUMOD ABUALT
 .782 .691 .553

ITERATIVE SUMMARY

ITERATION	PARAMETER ABS CHANGE	ALPHA	FUNCTION
1	1.455266	.25000	7.60740
2	.708227	1.00000	7.45389
3	.606347	1.00000	7.28851
4	.380270	1.00000	6.39495
5	.459932	1.00000	5.12461
6	.268747	1.00000	3.79945
7	.134175	1.00000	2.58061
8	.070769	1.00000	1.67527
9	.067027	1.00000	1.20120
10	.067310	1.00000	1.08811
11	.018259	1.00000	1.08551
12	.005125	1.00000	1.08536
13	.001476	1.00000	1.08534
14	.000885	1.00000	1.08534

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS
 STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

NUMSUSP =V20 = 1.649*F1 + 1.000 E20
 .331
 4.987@

NUMEXP =V23 = .476*F1 + 1.000 E23
 .097
 4.888@

NMCBESC =V25 = .311*F1 + 1.000 E25
 .083
 3.756@

NUMREP =V34 = -.068*F1 + 1.000 E34
 .046
 -1.496

AUTCONT =V563 = .329*F2 + 1.000 E563
 .057
 5.805@

COMPANTI =V564 = .452*F2 + 1.000 E564
 .077
 5.860@

IMPULS =V565 = .312*F2 + 1.000 E565
 .056
 5.620@

AMBCAS =V567 = 1.009*F3 + 1.000 E567
 .132
 7.639@

AMBCOL =V569 = 1.610*F3 + 1.000 E569
 .189
 8.517@

VIOLEN =V573 = .503*F4 + 1.000 E573
 .083

6.050@

LEARPRO =V576= .733*F2 + 1.000 E576
.137
5.365@

ADHDHY =V580= .977*F2 + 1.000 E580
.155
6.285@

MEASUREMENT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS (CONTINUED)

\page

10-Sep-11 PAGE : 10 EQS Licensee:
TITLE: FACTORES DESERCI\d3N

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

OPOSDES =V582= .805*F2 + 1.000 E582
.131
6.136@

ABUMOD =V587= 1.261*F4 + 1.000 E587
.149
8.451@

ABUALT =V588= .928*F4 + 1.000 E588
.123
7.569@

\page

10-Sep-11 PAGE : 11 EQS Licensee:
TITLE: FACTORES DESERCI\d3N

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

CONSTRUCT EQUATIONS WITH STANDARD ERRORS AND TEST STATISTICS
STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

F1 =F1 = .536*F2 + .127*F4 - .681*F3 + 1.000 D1
.236 .168 .472
2.269@ .755 -1.444
F2 =F2 = .414*F4 + 1.236*F3 + 1.000 D2
.186 .372
2.220@ 3.327@

F4 =F4 = .720*F3 + 1.000 D4
.167
4.301@

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

V	F
---	---
	F3 - F3 1.000

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES

STATISTICS SIGNIFICANT AT THE 5% LEVEL ARE MARKED WITH @.

E	D	
---	---	
E20 -NUMSUSP	5.312*I D1 - F1	.900 I
	1.057 I	
	5.026@I	
E23 -NUMEXP	.571*I D2 - F2	.900 I
	.098 I	
	5.817@I	
E25 -NMCBESC	.662*I D4 - F4	.900 I
	.085 I	
	7.790@I	
E34 -NUMREP	.259*I	
	.030 I	
	8.708@I	
E563-AUTCONT	.355*I	
	.045 I	
	7.937@I	
E564-COMPANTI	.614*I	
	.078 I	
	7.854@I	
E565-IMPULS	.413*I	
	.051 I	
	8.144@I	
E567-AMBCAS	1.511*I	
	.218 I	
	6.928@I	
E569-AMBCOL	2.493*I	
	.445 I	
	5.599@I	
E573-VIOLEN	.868*I	
	.108 I	
	8.021@I	
E576-LEARPRO	3.090*I	
	.371 I	
	8.325@I	
E580-ADHDHY	.962*I	
	.163 I	
	5.895@I	

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

VARIANCES OF INDEPENDENT VARIABLES (CONTINUED)

E582-OPOSDES	1.117*I	
	.157 I	
	7.107@I	
E587-ABUMOD	.784*I	
	.234 I	
	3.349@I	
E588-ABUALT	1.355*I	
	.198 I	

6.837@I

I

I

I

MAXIMUM LIKELIHOOD SOLUTION (NORMAL DISTRIBUTION THEORY)

STANDARDIZED SOLUTION:	R-SQUARED
NUMSUSP =V20 = .635*F1 + .772 E20	.404
NUMEXP =V23 = .587*F1 + .810 E23	.344
NMCBESC =V25 = .403*F1 + .915 E25	.162
NUMREP =V34 = -.152*F1 + .988 E34	.023
AUTCONT =V563= .714*F2 + .700 E563	.510
COMPANTI=V564= .729*F2 + .684 E564	.532
IMPULS =V565= .667*F2 + .745 E565	.445
AMBCAS =V567= .634*F3 + .773 E567	.403
AMBCOL =V569= .714*F3 + .700 E569	.510
VIOLEN =V573= .541*F4 + .841 E573	.292
LEARPRO =V576= .610*F2 + .792 E576	.372
ADHDHY =V580= .878*F2 + .478 E580	.772
OPOSDES =V582= .815*F2 + .580 E582	.664
ABUMOD =V587= .861*F4 + .508 E587	.742
ABUALT =V588= .689*F4 + .725 E588	.474
F1 =F1 = .861*F2 + .131*F4 - .592*F3 + .825 D1	.319
F2 =F2 = .267*F4 + .670*F3 + .514 D2	.736
F4 =F4 = .605*F3 + .796 D4	.366

E N D O F M E T H O D

Execution begins at 12:17:59, Execution ends at 12:18:00, Elapsed time = 1.00 seconds