INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

SAN JUAN BOSCO

Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS

Deserción Escolar Y Autoestima En Estudiantes Del Nivel Secundario De La I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS PRESENTADA POR:

Ccorpa Huaman, Misael (DNI: 08172922)

Zavaleta Gutiérrez, Jaime (DNI: 19090349)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Bienestar Socioemocional y Aprendizaje

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado

Dr. Juan Luis García Huaricapa

Presidente

Lic Edmundo Rojas David I

Secretario

Prof. Elena Marlene Barreto Canturini

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°030.-2026

EJECUTORES : **Ccorpa Huaman, Misael**

Zavaleta Gutiérrez, Jaime

ASESOR : **Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: deserción escolar y autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025, presentado por los egresados: Ccorpa Huaman Misael y Zavaleta Gutiérrez Jaime, para optar el título de Profesor de Educación Secundaria, especialidad: Comunicación, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por mayoria como bueno por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesor de Educación secundaria, Especialidad: Comunicación, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los 03 días del mes de octubre. del dos mil veintiséis.

Dr. JUAN LUIS GARCIA HUARCAYA
Presidente

Lic. Zamudio Rojas David J.
Secretario

Prof. Lic. Mariana Barreto Contreras
Vocal

Dedicatoria

Dedico este logro a mis hijas Andrea y Chiki, quienes representan mi mayor inspiración y fortaleza. Su amor, comprensión y presencia acompañaron cada esfuerzo realizado durante este camino académico. A ellas, con profundo cariño y gratitud, por motivarme a perseverar y continuar alcanzando nuevas metas.

Con todo mi amor y gratitud.

Agradecimiento

Expreso mi gratitud a Dios, a mi familia, al asesor de tesis, a los docentes del Instituto San Juan Bosco y a la comunidad educativa de la I.E. N.° 31463 San Jorge, por su orientación, confianza y colaboración durante el desarrollo de esta investigación.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
ACTA DE SUSTENTACIÓN iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas viii
Índice de gráficos ix
Resumen x
Abstract xi
Introducción xii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 3
1.2.1 Problema general 3
1.2.2 Problemas específicos 3
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.4 Formulación de Objetivos 5
1.4.1 Objetivo general 5
1.4.2 Objetivos específicos 5
1.5 Justificación de la investigación 5
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 7
2.1 Antecedentes de estudios 7
2.1.1 Antecedentes internacionales 7
2.1.2 Antecedentes nacionales 9
2.1.3 Antecedentes regionales 11
2.2 Bases teóricas científicas 13
2.2.1 Deserción Escolar 13
2.2.2 Autoestima 26
2.2.3 Relación entre deserción escolar y autoestima 37
2.3 Definiciones operacionales 38

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 40
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 40
3.2 Diseño de investigación 41
3.3 Población, muestra y muestreo 42
3.3.2 Muestra 43
3.3.3 Muestreo 44
3.4 Hipótesis y variables 45
3.4.1 Hipótesis 45
3.4.2 Operacionalización de las variables 46
3.5 Métodos de la investigación 47
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 48
3.6.1 Validez de los instrumentos 49
3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos 50
3.7 Procesamiento de la información 51
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 53
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 53
4.2 Prueba de Normalidad y Contrastación de hipótesis 56
4.2.1 Prueba de normalidad 56
4.2.2 Contrastación de la hipótesis general 57
4.2.3 Contrastación de la primera hipótesis específica 58
4.2.4 Contrastación de la segunda hipótesis específica 58
4.2.5 Contrastación de la tercera hipótesis específica 59
4.3 Discusión de los resultados 60
Conclusiones 66
Recomendaciones 68
Referencias bibliográficas 70
Anexos 76

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población 43

Tabla 2. Distribución proporcional de la muestra 44

Tabla 3. Validez de contenido mediante juicio de expertos 49

Tabla 4. Nivel de deserción escolar en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge 53

Tabla 5. Nivel de autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge 55

Tabla 6. Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones 56

Tabla 7. Correlación entre deserción escolar y autoestima 57

Tabla 8. Correlación entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima 58

Tabla 9. Correlación entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima 59

Tabla 10. Correlación entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima 59

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual del nivel de deserción escolar 53

Gráfico 2. Distribución porcentual del nivel de autoestima 55

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental, transversal y correlacional. La población estuvo conformada por 191 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria y la muestra probabilística estratificada proporcional comprendió 128 participantes. Para la recolección de información se emplearon la escala School Dropout, constituida por 16 ítems distribuidos en los factores afectivo, académico y familiar, y la Escala de Autoestima de Rosenberg, conformada por 10 ítems organizados en autoestima positiva y negativa. Los instrumentos alcanzaron adecuada validez de contenido mediante juicio de expertos, con un promedio de 0,927, y alta consistencia interna, registrándose α = 0,941 para deserción escolar y α = 0,962 para autoestima. Debido al incumplimiento del supuesto de normalidad, las hipótesis fueron contrastadas mediante Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación fuerte, inversa y estadísticamente significativa entre deserción escolar y autoestima, con rho = -0,835 y p = 0,000. Asimismo, se hallaron relaciones significativas entre autoestima y los factores afectivo (rho = -0,799), académico (rho = -0,720) y familiar (rho = -0,778), todas con p = 0,000. Se concluyó que mayores niveles de riesgo de deserción escolar se asociaron con menores niveles de autoestima en los estudiantes evaluados.

Palabras clave: deserción escolar, autoestima, estudiantes de secundaria, factor afectivo, factor académico, factor familiar.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between school dropout risk and self-esteem among secondary school students at I.E. No. 31463 San Jorge, Satipo, in 2025. A quantitative approach was followed, with a basic research type, correlational level, and a non-experimental, cross-sectional correlational design. The population consisted of 191 students from first to fifth grade of secondary education, and the proportionally stratified probabilistic sample included 128 participants. Data were collected using the School Dropout scale, composed of 16 items distributed across affective, academic, and family factors, and the Rosenberg Self-Esteem Scale, consisting of 10 items organized into positive and negative self-esteem. Content validity was established through expert judgment, obtaining an average coefficient of 0.927, while internal consistency was high, with $\alpha = 0.941$ for school dropout and $\alpha = 0.962$ for self-esteem. As the data did not meet the normality assumption, hypotheses were tested using Spearman's rho. The findings showed a strong, inverse, and statistically significant relationship between school dropout risk and self-esteem, with rho = -0.835 and p = 0.000. Significant relationships were also identified between self-esteem and the affective factor (rho = -0.799), academic factor (rho = -0.720), and family factor (rho = -0.778), all with p = 0.000. It was concluded that higher levels of school dropout risk were associated with lower levels of self-esteem among the students assessed.

Keywords: school dropout, self-esteem, secondary school students, affective factor, academic factor, family factor.

Introducción

La deserción escolar constituye una problemática educativa de especial relevancia porque compromete la continuidad de la trayectoria formativa de los adolescentes y puede estar relacionada con condiciones personales, académicas, familiares y sociales que se acumulan durante la experiencia escolar. En el nivel secundario, esta situación adquiere particular importancia debido a que coincide con una etapa caracterizada por cambios emocionales, cognitivos, sociales y familiares que pueden modificar la motivación, el sentido de pertenencia, la percepción de competencia y las expectativas respecto del futuro educativo. De manera paralela, la autoestima representa un componente esencial del desarrollo socioemocional, pues expresa la valoración global que el estudiante construye acerca de sí mismo y puede influir en la forma en que interpreta sus capacidades, afronta dificultades y establece relaciones dentro de los contextos escolar y familiar. En ese marco, el análisis conjunto de ambas variables permite comprender con mayor amplitud las condiciones que acompañan la permanencia educativa de los adolescentes.

La investigación se desarrolló en la I.E. N.° 31463 San Jorge, ubicada en la provincia de Satipo, región Junín, donde la población del nivel secundario estuvo conformada por 191 estudiantes distribuidos de primero a quinto grado. El planteamiento del problema surgió ante la ausencia de evidencia institucional suficiente que permitiera conocer la magnitud del riesgo de deserción escolar y los niveles de autoestima presentes en los estudiantes, así como la posible relación entre ambas variables. Por esta razón, se consideró necesario examinar la deserción escolar desde una perspectiva preventiva, entendida operacionalmente como riesgo de abandono, dado que los participantes permanecían matriculados en la institución. Para ello, la variable fue analizada mediante los factores afectivo, académico y familiar, mientras que la autoestima fue abordada a partir de sus componentes positivo y negativo.

A partir de esta problemática, el objetivo general consistió en determinar la relación entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025. De forma complementaria, se formularon tres objetivos específicos orientados a determinar la relación entre los factores afectivo, académico y familiar de la deserción escolar con la

autoestima. Esta organización permitió analizar el fenómeno desde una perspectiva multidimensional, reconociendo que el riesgo de abandono no depende de una sola condición, sino de la interacción de experiencias emocionales, desempeño y participación académica, así como del acompañamiento y contexto familiar. De este modo, la investigación buscó ofrecer una visión más precisa de los elementos asociados con la continuidad educativa dentro del contexto institucional estudiado.

El sustento teórico de la investigación articuló distintos enfoques que permitieron comprender la relación entre permanencia escolar y autovaloración personal. La deserción escolar fue interpretada como un proceso de desvinculación progresiva, en el cual pueden intervenir la pérdida de interés, el absentismo, las dificultades académicas y la reducción del compromiso con la escuela. Asimismo, se consideraron aportes relacionados con la integración académica y social, la influencia de los contextos familiares y escolares, y la satisfacción de necesidades psicológicas vinculadas con autonomía, competencia y relación. Por otro lado, la autoestima fue comprendida como una valoración global favorable o desfavorable de la propia persona, construida en interacción con experiencias sociales, familiares y educativas. Esta articulación permitió sustentar teóricamente la posible asociación entre ambas variables sin asumir relaciones causales directas.

Metodológicamente, el estudio siguió un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, nivel correlacional y presentó un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 128 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional, con el propósito de conservar representación de los cinco grados de secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos estructurados. La variable deserción escolar fue evaluada mediante la escala School Dropout, integrada por 16 ítems distribuidos en los factores afectivo, académico y familiar. Por su parte, la autoestima fue medida mediante una adaptación de la Escala de Autoestima de Rosenberg, conformada por 10 reactivos agrupados en autoestima positiva y autoestima negativa. Los instrumentos fueron sometidos a procedimientos de validez y confiabilidad antes del análisis definitivo.

La validez de contenido fue examinada mediante juicio de expertos, obteniéndose valoraciones de 0,92, 0,91 y 0,95, con un promedio de 0,927, lo que permitió considerar aprobados los instrumentos. En cuanto a la confiabilidad, la

escala de deserción escolar alcanzó un alfa de Cronbach de 0,941, mientras que la escala de autoestima obtuvo 0,962. Además, las dimensiones de ambas variables presentaron coeficientes superiores a 0,80, evidenciando adecuada consistencia interna. Posteriormente, la información fue procesada mediante análisis descriptivo e inferencial. Debido a que las pruebas de normalidad mostraron significancias inferiores a 0,05, se optó por utilizar el coeficiente Rho de Spearman para contrastar las hipótesis formuladas.

Los resultados evidenciaron que la relación entre deserción escolar y autoestima fue fuerte, inversa y estadísticamente significativa, con un coeficiente rho = -0,835 y p = 0,000. Esto indicó que mayores niveles de riesgo de deserción escolar tendieron a asociarse con menores niveles de autoestima. De manera específica, el factor afectivo alcanzó rho = -0,799, el factor académico rho = -0,720 y el factor familiar rho = -0,778, todos con significancia estadística. Estos resultados permitieron rechazar las hipótesis nulas y respaldar las hipótesis alternas planteadas. No obstante, debido al carácter correlacional y transversal del estudio, las asociaciones observadas no fueron interpretadas como relaciones de causa y efecto, sino como vínculos estadísticos existentes dentro de la población analizada.

Finalmente, la investigación se organizó en cuatro capítulos. El primero presentó la realidad problemática, la formulación del problema, la delimitación, los objetivos y la justificación. El segundo desarrolló los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, así como las bases teóricas y definiciones operacionales. El tercer capítulo expuso el enfoque metodológico, diseño, población, muestra, muestreo, hipótesis, variables, instrumentos, validez, confiabilidad y procesamiento de la información. El cuarto capítulo reunió los resultados descriptivos, la prueba de normalidad, la contrastación de hipótesis y la discusión de los hallazgos. Posteriormente, se incorporaron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

En Europa, la salida temprana de educación y formación alcanza 9,5% en 2023, frente a 11,8% registrado una década antes (Eurostat, 2024). Asimismo, dentro de esa tasa, los hombres llegan a 11,3% y las mujeres a 7,7%, mientras Rumania alcanza 16,6%, España 13,7% y Alemania 12,8%. Paralelamente, PISA 2022 informa que 75% de estudiantes OCDE siente pertenencia escolar, aunque aproximadamente uno de cada cinco experimenta soledad o exclusión (OCDE, 2023). Además, Italia registra 64% de pertenencia escolar, mientras 18% declara insatisfacción vital, tres puntos porcentuales más que en 2018. Desde otra perspectiva, un estudio húngaro compara 227 estudiantes prepandemia y 240 expuestos al confinamiento, identificando cambios de autoestima diferenciados por sexo y comunicación familiar (Major et al., 2024). A su vez, el patrón conjunto sugiere que la autovaloración y la vinculación escolar presentan comportamientos heterogéneos durante la adolescencia. En consecuencia, los indicadores muestran que permanencia escolar y autoestima continúan expuestas a presiones educativas, sociales y familiares dentro de instituciones secundarias europeas. En la I.E. N.° 31463 San Jorge, Río Negro, Satipo, el diagnóstico preliminar advierte posible coexistencia de riesgo de abandono y autoestima vulnerable. Asimismo, la inexistencia de mediciones institucionales sistemáticas impide conocer qué proporción presenta señales afectivas, académicas o familiares asociadas con deserción. Finalmente, esta incertidumbre diagnóstica dificulta dimensionar la relación entre permanencia escolar y autoestima dentro de los 191 estudiantes considerados en la población.

En América Latina y el Caribe, la continuidad escolar mantiene brechas importantes, pues 84 de cada 100 adolescentes culminan la secundaria baja (UNESCO, 2024). Asimismo, alrededor de 36% no alcanza la secundaria alta, proporción que aumenta a 40% entre los varones de la región. Además, las escuelas regionales permanecen cerradas aproximadamente 70 semanas entre 2020 y 2022, afectando aprendizajes y progresión educativa (CEPAL, 2024). Paralelamente, en 2024 culmina

secundaria 59,6% de mujeres rurales y 53,5% de hombres rurales, frente a 77,9% y 71,5% en áreas urbanas. Desde el plano socioemocional, un estudio chileno con 733 escolares encuentra que baja autoestima, ansiedad elevada y menor felicidad se asocian con peor rendimiento académico (Zapata-Lamana et al., 2021). Asimismo, la Escala de Rosenberg muestra estructura bifactorial aceptable en 725 adolescentes colombianos, con CFI=.96 y RMSEA=.05 (Pineda et al., 2024). En consecuencia, la región combina interrupciones de trayectoria educativa con condiciones socioemocionales capaces de debilitar el vínculo del adolescente con la escuela. En la I.E. N.° 31463 San Jorge, Río Negro, Satipo, estas tendencias permiten considerar preocupante la posible presencia conjunta de riesgo de deserción y autoestima disminuida. Asimismo, la diversidad familiar, académica y socioeconómica del alumnado puede coincidir con factores observados regionalmente, aunque su magnitud institucional todavía carece de estimación empírica.

En el Perú, la asistencia secundaria de adolescentes entre 12 y 16 años alcanza 87,3% durante el tercer trimestre de 2024 (INEI, 2024). Asimismo, la asistencia urbana llega a 87,7% y la rural a 85,8%, mientras entre pobres alcanza 83,0% frente a 86,2% entre no pobres. Paralelamente, PISA 2022 reporta que 76% de estudiantes peruanos siente pertenencia escolar, aunque 20% declara soledad y 19% se percibe excluido (OCDE, 2023). Además, 23% manifiesta insatisfacción con su vida, frente a 14% registrado en 2018, incremento equivalente a nueve puntos porcentuales. Desde la autoestima, un estudio con 40 estudiantes de quinto de secundaria identifica correlación positiva alta entre autoestima y aprendizaje matemático, con rho=.690 y p<.001 (Vivar y Chauca, 2023). Igualmente, una investigación con 630 escolares limeños registra 24,9% con autoestima baja, 52,4% media y solamente 22,7% alta (Agüero-Espinoza et al., 2025). En consecuencia, los datos nacionales muestran persistencia de inasistencia y vulnerabilidad socioemocional dentro de poblaciones adolescentes escolarizadas.

En la Institución Educativa N.° 31463 San Jorge, ubicada en el distrito de Río Negro, provincia de Satipo, la población del nivel secundario

comprende 191 estudiantes durante 2025. Asimismo, el primer grado reúne 39 estudiantes y representa 20,42% de la población, mientras segundo grado concentra 44 escolares, equivalente al 23,04%. Por su parte, tercer grado registra 33 estudiantes y constituye 17,28%, siendo el grupo proporcionalmente menor dentro del nivel secundario. Seguidamente, cuarto grado agrupa 36 estudiantes, correspondiente al 18,85%, mientras quinto grado comprende 39 alumnos y representa nuevamente 20,42% del total institucional. Desde la problemática estudiada, la permanencia escolar puede encontrarse condicionada por factores afectivos, académicos y familiares que incrementan el riesgo de desvinculación educativa entre los adolescentes. Paralelamente, la autoestima puede presentar diferencias entre estudiantes debido a su autovaloración, percepción de capacidades, satisfacción personal y experiencias desarrolladas dentro de sus entornos escolar y familiar. En este contexto, la institución no dispone todavía de indicadores cuantificados que determinen cuántos estudiantes presentan riesgo bajo, medio o alto de deserción escolar. Asimismo, tampoco se cuenta con mediciones institucionales que establezcan la distribución de niveles de autoestima entre los 191 estudiantes matriculados. Finalmente, esta ausencia de evidencia estadística impide precisar actualmente la intensidad y dirección de la relación entre riesgo de deserción escolar y autoestima en los estudiantes de secundaria de la I.E. N.° 31463 San Jorge durante 2025.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?

¿Qué relación existe entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San

Jorge, Satipo, 2025?

¿Qué relación existe entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se desarrolló en la I.E. N.° 31463 San Jorge, ubicada en la provincia de Satipo, región Junín, y comprendió a estudiantes matriculados en el nivel secundario durante el año 2025. La delimitación espacial se circunscribió exclusivamente a dicha institución educativa, por lo que los resultados obtenidos correspondieron a las características particulares de su población estudiantil y no fueron generalizados de manera directa a otras instituciones educativas. El estudio se concentró en estudiantes de primero a quinto grado de secundaria, cuya población estuvo conformada por 191 escolares: 39 de primer grado, 44 de segundo grado, 33 de tercer grado, 36 de cuarto grado y 39 de quinto grado.

La delimitación temporal comprendió el periodo correspondiente al año académico 2025, etapa en la cual se recogieron y analizaron los datos relacionados con las variables estudiadas. La investigación tuvo carácter transversal, debido a que la información se obtuvo en un momento determinado y no se efectuó seguimiento longitudinal de los participantes. En consecuencia, los resultados describieron la relación observada entre las variables durante el periodo establecido y no permitieron determinar cambios producidos a través del tiempo.

La delimitación conceptual comprendió dos variables principales: deserción escolar y autoestima. La deserción escolar fue examinada a partir de los factores afectivo, académico y familiar, mientras que la autoestima fue analizada mediante la valoración personal positiva y negativa expresada por los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional, debido a que las variables fueron observadas en sus condiciones habituales, sin manipulación deliberada. Por esta razón, la investigación permitió establecer el grado y dirección de asociación entre ambas variables, pero no atribuyó relaciones causales entre ellas.

1.4 Formulación de Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Determinar la relación entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Determinar la relación entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó teóricamente porque permitió examinar la relación entre la deserción escolar y la autoestima dentro de una población adolescente perteneciente al nivel secundario. El estudio aportó información sobre la manera en que los componentes afectivos, académicos y familiares vinculados con la permanencia escolar se relacionaron con la valoración personal de los estudiantes. Esta aproximación permitió contrastar los planteamientos teóricos existentes sobre ambas variables dentro de un contexto educativo específico de Satipo. Asimismo, los resultados obtenidos contribuyeron a ampliar la evidencia disponible sobre la asociación entre condiciones relacionadas con la continuidad educativa y características socioemocionales durante la adolescencia, sin atribuir efectos causales debido al diseño correlacional utilizado.

La investigación se justificó metodológicamente porque empleó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance correlacional, procedimientos que permitieron medir las variables mediante instrumentos estructurados y analizar estadísticamente la relación existente entre ellas.

La población estuvo integrada por 191 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria y la selección de participantes se realizó mediante muestreo probabilístico, lo que permitió representar proporcionalmente los diferentes grados escolares. Los instrumentos utilizados consideraron dimensiones previamente definidas y fueron sometidos a procedimientos de validez y confiabilidad antes de su aplicación definitiva. De esta manera, el estudio generó información cuantificable y susceptible de ser analizada mediante pruebas estadísticas acordes con la distribución de los datos.

La investigación se justificó en el ámbito práctico porque permitió disponer de información específica acerca del comportamiento de la deserción escolar y la autoestima dentro de la I.E. N.° 31463 San Jorge. Antes del estudio no se contaba con mediciones sistemáticas que permitieran identificar la magnitud de ambas variables ni determinar estadísticamente su relación dentro de la población estudiantil considerada. Los resultados facilitaron la identificación de los factores afectivos, académicos y familiares que presentaron mayor asociación con la autoestima de los estudiantes. En este sentido, la información generada constituyó una base empírica para comprender con mayor precisión las condiciones observadas en el contexto institucional durante el año 2025.

La investigación también presentó justificación social debido a que abordó dos fenómenos vinculados con el desarrollo educativo y personal de los adolescentes. La interrupción de la trayectoria escolar pudo limitar la continuidad formativa de los estudiantes, mientras que niveles reducidos de autoestima pudieron relacionarse con dificultades en su percepción personal, integración escolar y desenvolvimiento cotidiano. El análisis conjunto de ambas variables permitió conocer la situación de estudiantes procedentes de un contexto educativo de Satipo y proporcionó evidencia acerca de una población que requería ser estudiada desde sus propias características sociales y educativas. Por ello, la investigación adquirió pertinencia dentro del ámbito escolar al producir información concreta sobre una problemática que involucró la permanencia educativa y el bienestar socioemocional de los adolescentes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Cavicchiolo et al. (2026), en Italia, desarrollaron una investigación orientada a examinar la trayectoria de la intención de abandonar los estudios durante la educación obligatoria y determinar la participación de factores educativos y psicológicos en ese proceso. El estudio siguió un enfoque cuantitativo y un diseño longitudinal, con cuatro mediciones realizadas durante dos años escolares y una muestra inicial de 247 estudiantes de 9 a 15 años pertenecientes a familias oficialmente situadas bajo el umbral de pobreza; el 57,5 % correspondió a varones. Para recoger la información se emplearon una escala de intención de abandono escolar, las escalas de apoyo a la autonomía parental y docente, el cuestionario de aislamiento social entre compañeros, medidas de victimización, autoeficacia académica, autoestima negativa y motivación académica, complementadas con registros oficiales de inasistencia escolar. Los datos fueron procesados mediante modelos de crecimiento latente y modelos de trayectoria latente autorregresiva. Los hallazgos mostraron un aumento gradual de la intención de abandonar la escuela, la cual predijo posteriormente mayores ausencias; además, el apoyo parental y docente redujo dicha intención, mientras la victimización entre pares la incrementó. Entre las variables psicológicas, la autoestima mostró una capacidad protectora mayor que la autoeficacia. La escala de autoestima presentó coeficientes omegas entre 0,83 y 0,87, mientras la medición de intención de abandono alcanzó valores entre 0,88 y 0,92. Este antecedente aportó evidencia longitudinal para comprender que la autoestima se relaciona con procesos previos al abandono efectivo y respaldó el análisis de esta variable como recurso psicológico vinculado con la permanencia escolar.

Lawrence y Adebowale (2023), en Nigeria, analizaron la capacidad predictiva de la estructura familiar, la salud mental y la autoestima sobre el riesgo de deserción en adolescentes escolarizados del municipio de Ibadan, estado de Oyo. La investigación asumió un enfoque cuantitativo, con diseño predictivo-correlacional, y trabajó con 287 estudiantes de 12 a 16 años que

presentaban antecedentes frecuentes de inasistencia, seleccionados en 14 escuelas secundarias públicas. La información se obtuvo mediante un cuestionario integrado denominado Mental Health, Self-esteem and Dropout Risk, que incorporó el General Health Questionnaire, la Escala de Autoestima de Rosenberg y una adaptación de la School Experience Scale para estimar riesgo de abandono. La escala de autoestima alcanzó $\alpha = 0,88$ y la medición de riesgo de deserción $\alpha = 0,87$. Los resultados indicaron asociaciones estadísticamente significativas entre riesgo de deserción y autoestima, con $r = 0,428$ y $p < 0,05$, así como con salud mental, $r = 0,373$, y estructura familiar, $r = 0,591$. De manera conjunta, las variables predictoras explicaron aproximadamente el 39,8 % de la varianza del riesgo de abandono, con $R = 0,489$ y R^2 ajustado = 0,398. Este estudio aportó evidencia empírica directa para la investigación desarrollada en Satipo, pues relacionó cuantitativamente autoestima y riesgo de deserción en adolescentes que aún permanecían dentro del sistema educativo.

Park y Lee (2023), en Corea del Sur, investigaron el mecanismo mediante el cual el estrés académico se relacionaba con la intención de abandonar los estudios considerando la autoestima, las relaciones con los pares y el grit como variables mediadoras y moderadoras. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y análisis correlacional y de mediación moderada. Participaron 283 estudiantes de educación secundaria procedentes de tres ciudades y condados de Chungcheongnam-do, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se aplicaron una escala de estrés académico de nueve ítems, la Escala de Autoestima de Rosenberg de diez ítems, la escala Grit-S, una escala de relaciones entre pares y cuatro reactivos para intención de abandono escolar. Las confiabilidades reportadas fueron $\alpha = 0,766$ para estrés académico, $\alpha = 0,841$ para autoestima, $\alpha = 0,805$ para relaciones entre pares y $\alpha = 0,953$ para intención de abandono. Los resultados mostraron que la autoestima se relacionó inversamente con la intención de abandonar la escuela, con $r = -0,238$; $p < 0,01$, mientras el estrés académico presentó una relación positiva con dicha intención, $r = 0,324$; $p < 0,01$. Asimismo, el estrés académico mostró relación negativa con autoestima, $r = -0,242$; $p < 0,01$.

Este antecedente aportó evidencia cuantitativa de que una mayor valoración personal puede coexistir con menor intención de abandonar los estudios, relación estrechamente vinculada con las variables de la presente investigación.

Bianchi et al. (2021), en Italia, analizaron prospectivamente la relación entre aceptación de los compañeros, intención de abandono escolar y autoestima negativa, diferenciando a estudiantes inmigrantes y nativos pertenecientes a familias en situación de pobreza. La investigación siguió un enfoque cuantitativo y un diseño longitudinal de dos mediciones separadas por siete meses. La muestra final estuvo conformada por 249 preadolescentes y adolescentes de 9 a 18 años, de los cuales 19,3 % tenía antecedentes migratorios. Se utilizaron tres reactivos para intención de abandono escolar, cuatro ítems de la versión adolescente de la Global Negative Self-Evaluation Scale y la subescala de aceptación del Classmate Social Isolation Questionnaire. La intención de abandono presentó $\alpha = 0,92$ en la primera medición y $\alpha = 0,87$ en la segunda, mientras la autoestima negativa obtuvo $\alpha = 0,86$ en ambos momentos. El modelo final explicó 19,4 % de la varianza de intención de abandono y 50,2 % de autoestima negativa entre inmigrantes. En ese grupo, la aceptación de pares se relacionó negativamente con intención de abandono, $\beta = -0,29$; $p = 0,02$, y con autoestima negativa, $\beta = -0,36$; $p < 0,001$. Este estudio aportó evidencia de que autoestima y abandono escolar pueden analizarse conjuntamente como componentes vinculados al ajuste psicológico del adolescente dentro del contexto educativo.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Bedia y Bravo (2024), en Grau, Apurímac, estudiaron la relación entre autoestima y deserción escolar en estudiantes de educación básica secundaria de una institución educativa pública. Se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, tipo básica, nivel correlacional y diseño no experimental. La población estuvo integrada por 56 estudiantes de primero a quinto grado y se decidió trabajar con la totalidad mediante muestreo por conveniencia, aunque en el procesamiento final aparecen 55 casos válidos, aspecto que debe distinguirse al interpretar los resultados. La

técnica aplicada fue la encuesta y se utilizaron cuestionarios estructurados para autoestima y deserción escolar. Mediante Rho de Spearman se obtuvo una asociación baja y estadísticamente significativa entre ambas variables, rho = 0,275; p = 0,042. En autoestima, 4 % presentó nivel bajo, 56 % nivel medio y 40 % nivel alto; para deserción escolar, los datos de la tabla reportaron 4 % en nivel bajo, 91 % en nivel medio y 5 % en nivel alto. El estudio aportó el antecedente nacional de mayor correspondencia temática, puesto que examinó conjuntamente las dos variables consideradas en la investigación de la I.E. N.° 31463 San Jorge mediante un diseño correlacional semejante.

Chana et al. (2024), en Ilo, Moquegua, evaluaron la relación entre motivación académica y autoestima en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, nivel relacional y diseño no experimental transversal. Se trabajó con 134 estudiantes de 14 y 15 años, conformados por 78 mujeres y 56 varones, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para medir las variables se emplearon la Escala de Motivación Académica AMS-HS 28 y el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, versión escolar. La confiabilidad obtenida en la prueba piloto fue α = 0,904 para autoestima y α = 0,898 para motivación académica. Los resultados mostraron que 72 % de los estudiantes presentó motivación académica media y 41,8 % alcanzó autoestima alta. En las dimensiones, 36,6 % mostró autoestima social alta, mientras 36,6 % presentó autoestima familiar baja y 49,3 % autoestima escolar baja. La prueba Tau-c de Kendall obtuvo un valor aproximado de 0,125 y p = 0,070, por lo que no se estableció una relación estadísticamente significativa entre las variables. Este antecedente aportó información nacional sobre la medición de autoestima en adolescentes escolarizados y mostró que sus dimensiones pueden presentar comportamientos diferentes dentro de una misma población.

Chuco (2023), en el distrito de Junín, región Junín, examinó la relación entre autoestima y habilidades sociales durante el periodo posterior a la pandemia en estudiantes de una institución educativa estatal. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo, tipo básico, alcance

correlacional y diseño no experimental transversal. Se trabajó censalmente con 220 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Estatal Libertador Simón Bolívar. Para recoger la información se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. Los resultados descriptivos mostraron que 76,4 % de los participantes superó el nivel esperado de autoestima y 93,2 % alcanzó niveles de habilidades sociales por encima del promedio. En el análisis inferencial se obtuvo rho de Spearman = 0,700 y p = 0,000, resultado que indicó una relación directa entre ambas variables. El estudio aportó evidencia regional con una población de características educativas semejantes a la investigación de Satipo y confirmó la pertinencia de estudiar la autoestima en adolescentes de primero a quinto grado de secundaria dentro del contexto de Junín.

Quispe et al. (2023), en Juliaca, Puno, desarrollaron un estudio destinado a determinar las propiedades psicométricas de una escala para evaluar riesgo de deserción escolar en estudiantes del nivel secundario. La investigación fue psicométrica, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal, y comprendió 308 estudiantes de 10 a 16 años. Se empleó la escala School Dropout, constituida finalmente por 16 reactivos distribuidos en los factores afectivo, familiar y académico. La confiabilidad mediante Kuder-Richardson alcanzó KR-20 = 0,7532, mientras la validez de contenido mediante seis jueces obtuvo V de Aiken = 0,99 para la escala general. El análisis factorial mostró KMO = 0,831 y el modelo definitivo de tres factores y 16 ítems alcanzó RMSEA = 0,068, CFI = 0,816 y TLI = 0,781, siendo la estructura de mejor ajuste entre los modelos analizados. El estudio aportó directamente a la investigación porque proporcionó el fundamento psicométrico para operacionalizar la deserción escolar mediante los factores afectivo, académico y familiar, manteniendo correspondencia entre dimensiones, instrumento y objetivos específicos.

2.1.3 Antecedentes regionales

Campos y Marmolejo (2025), en Concepción, región Junín, analizaron las principales causas de deserción durante la educación virtual en un centro de educación básica alternativa desde la percepción docente. El estudio

siguió un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transeccional. La muestra censal estuvo constituida por 18 docentes del CEBA 9 de Julio, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado destinado a evaluar causas personales, socioeconómicas e institucionales de la deserción. Los resultados generales indicaron que el 78 % de los docentes calificó las causas de deserción con importancia media y el 22 % con importancia baja. Las causas personales alcanzaron importancia media para el 67 % de los participantes, mientras las socioeconómicas fueron calificadas con importancia media por el 89 % y alta por el 11 %. Entre estas últimas sobresalieron la situación económica y emocional asociada con la pandemia y la desnutrición, ambas con 24 %, mientras las limitaciones tecnológicas y de conectividad representaron 20 %. Las causas institucionales presentaron importancia media para el 61 % y baja para el 39 %. Este antecedente aportó evidencia regional sobre la participación simultánea de factores personales, familiares, económicos y educativos en los procesos de abandono, útil para contextualizar las dimensiones consideradas en la investigación realizada en Satipo.

Reátegui (2022), en Satipo, región Junín, analizó la relación entre autolesión y autoestima en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Parroquial San Daniel Comboni. Se desarrolló una investigación cuantitativa, básica, de nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. La población estuvo conformada por 314 estudiantes de primero a quinto año y la muestra probabilística aleatoria simple comprendió 286 adolescentes. Para recoger la información se emplearon la Escala de Autolesión de Castillo y la Escala de Autoestima de Rosenberg adaptada para la población estudiada. Los resultados mostraron una relación inversa y estadísticamente significativa entre autolesión y autoestima, con $r = -0{,}330$ y $p = 0{,}000$. Asimismo, 88,5 % de los participantes presentó nivel bajo de autolesión y 54,2 % alcanzó un nivel alto de autoestima. El antecedente aportó evidencia especialmente próxima al ámbito de estudio porque fue desarrollado en estudiantes secundarios de Satipo y utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, permitiendo reconocer la pertinencia de evaluar este constructo en adolescentes del

contexto provincial donde se ubica la I.E. N.° 31463 San Jorge.

Huamán (2022), en Satipo, Perú, examinó la relación entre comunicación familiar y autoestima en estudiantes de educación secundaria. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo constituida por 45 estudiantes, evaluados mediante la Escala de Comunicación Familiar de Olson y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados permitieron establecer una asociación significativa entre comunicación familiar y autoestima. En el análisis descriptivo, 47,9 % de los estudiantes presentó autoestima media, 18,8 % autoestima alta y 27,1 % autoestima baja según los valores reportados en la tabla del estudio; asimismo, 50 % presentó comunicación familiar de nivel medio. Los hallazgos mostraron que la mayor proporción de adolescentes se concentró en niveles intermedios de valoración personal y comunicación intrafamiliar. Este antecedente aportó información contextual directamente vinculada con Satipo y respaldó la importancia del entorno familiar para analizar la autoestima adolescente, aspecto relacionado con el factor familiar incorporado en la medición del riesgo de deserción escolar de la investigación actual.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Deserción Escolar

Berral-Ortiz et al. (2022) entienden el abandono escolar como una problemática educativa y social que afecta el desarrollo personal del estudiante y los resultados de los sistemas educativos. Su revisión muestra que las investigaciones contemporáneas abandonan explicaciones centradas exclusivamente en la voluntad individual y consideran una combinación de circunstancias relacionadas con el estudiante, la familia, la institución y el contexto social. Esta perspectiva resulta metodológicamente relevante porque evita responsabilizar únicamente al adolescente por su posible alejamiento de los estudios. La deserción puede aparecer cuando las dificultades académicas coinciden con baja identificación escolar, conflictos familiares, limitaciones económicas o experiencias educativas poco favorables. Debido a esa interacción, el fenómeno debe entenderse como un proceso multidimensional cuya manifestación final es la

interrupción de la trayectoria formativa. En estudiantes que continúan matriculados, corresponde examinar las señales que anteceden a ese desenlace, de modo que la variable representa condiciones asociadas con una posible desvinculación y no necesariamente la existencia previa de un abandono efectivo.

Virtanen et al. (2021) aportan una aproximación complementaria al demostrar que la participación escolar y el absentismo forman parte de una trayectoria que puede extenderse a través de diferentes etapas educativas. El compromiso comprende la sensación de pertenencia, la participación en las actividades escolares y el esfuerzo dedicado al estudio; cuando estos componentes disminuyen, puede aumentar el distanciamiento respecto de la institución. El hallazgo longitudinal de los autores indica que el menor compromiso y el incremento del cinismo preceden a mayores niveles de absentismo posterior, por lo cual las ausencias reiteradas pueden interpretarse como señales de desvinculación. Esta evidencia permite diferenciar conceptualmente el abandono consumado de las condiciones que lo anteceden. En la presente tesis, dicha distinción resulta necesaria porque se estudia a adolescentes matriculados y se busca establecer si las manifestaciones afectivas, académicas y familiares vinculadas con el riesgo de deserción se relacionan con su autoestima, sin afirmar anticipadamente que quienes obtengan puntuaciones elevadas abandonarán efectivamente sus estudios.

2.2.1.1 Deserción escolar como proceso de desvinculación educativa

> La desvinculación educativa puede entenderse como la reducción progresiva de la participación, identificación y compromiso del estudiante con su experiencia escolar. Virtanen et al. (2021) evidencian que las conductas de inasistencia no aparecen necesariamente de forma independiente, sino que pueden estar precedidas por transformaciones en la relación psicológica y conductual con la escuela. Cuando disminuyen el esfuerzo, el interés y la sensación de pertenencia, el estudiante puede comenzar a percibir las actividades educativas como poco relevantes para sus objetivos personales. Esta situación no

significa necesariamente que vaya a producirse el abandono, pero representa una condición que puede incrementar la vulnerabilidad cuando coincide con otras dificultades. Por ello, la deserción debe analizarse atendiendo tanto a comportamientos visibles como a experiencias subjetivas vinculadas con la permanencia escolar. Este planteamiento sustenta la inclusión de componentes afectivos y académicos en la investigación, pues ambos permiten examinar cómo el adolescente experimenta su relación cotidiana con la institución antes de que exista una interrupción definitiva de su trayectoria educativa.

Ulmanen et al. (2022) analizaron la estabilidad del apoyo social durante transiciones escolares y encontraron que el apoyo percibido de la familia y de los compañeros se relacionó con el absentismo y con la posibilidad de no completar la educación secundaria superior dentro del tiempo previsto. También observaron que el respaldo de los docentes predijo una menor probabilidad de inasistencia. Estos resultados amplían la comprensión de la desvinculación porque muestran que la permanencia escolar no depende únicamente de las características personales o del rendimiento académico. La red de relaciones que acompaña al estudiante puede participar en la manera en que afronta las exigencias y transiciones educativas. Cuando el adolescente percibe escaso respaldo, una dificultad académica puede adquirir mayor peso dentro de su experiencia cotidiana; en cambio, la existencia de relaciones significativas puede coexistir con mayor estabilidad escolar. En este marco, la dimensión familiar considerada en la presente investigación forma parte de un contexto de apoyo que puede relacionarse con las posibilidades de continuar participando regularmente en el proceso educativo.

2.2.1.2 Factores asociados con la deserción escolar

Los factores vinculados con la deserción pueden organizarse en diferentes niveles sin asumir que alguno actúe de manera independiente. Berral-Ortiz et al. (2022) identificaron que

las causas educativas encontradas en la literatura comprenden absentismo, conflictos escolares, bajo rendimiento, repetición, dificultades en asignaturas, escaso apoyo educativo y limitada participación de la comunidad escolar. Paralelamente, las investigaciones revisadas incluyen razones personales, familiares y sociales, lo que confirma el carácter multicausal del fenómeno. Desde esta perspectiva, una dificultad académica aislada no resulta suficiente para explicar el abandono, del mismo modo que una condición familiar desfavorable no implica necesariamente que el estudiante interrumpirá sus estudios. Lo relevante es analizar la forma en que distintas circunstancias pueden acumularse o interactuar durante la trayectoria educativa. Por esa razón, la organización de la variable en factores afectivo, académico y familiar permite examinar áreas diferenciadas del riesgo sin convertirlas en causas deterministas, respetando el alcance correlacional y no experimental establecido para la presente investigación.

Los factores psicológicos también forman parte del análisis de las trayectorias educativas, particularmente cuando afectan el funcionamiento cotidiano del estudiante. Tong et al. (2023), mediante una revisión sistemática y metaanálisis, examinaron la relación entre trastornos mentales y abandono escolar, identificando asociaciones entre diferentes problemas psicológicos y la interrupción educativa. Esta evidencia no significa que toda dificultad emocional produzca deserción, pues existen múltiples condiciones personales y contextuales que pueden modificar la trayectoria del adolescente. Sin embargo, permite reconocer que el bienestar psicológico se encuentra relacionado con la capacidad para sostener responsabilidades, mantener asistencia y participar en actividades académicas. En la adolescencia, etapa caracterizada por cambios personales y sociales, el malestar puede coincidir con disminución de motivación, dificultades de concentración o distanciamiento de la experiencia escolar. Por

consiguiente, la dimensión afectiva adquiere sustento teórico como componente relacionado con la permanencia, aunque su influencia debe evaluarse empíricamente y nunca asumirse como una relación causal automática.

2.2.1.3 Teorías explicativas de la deserción escolar

La explicación teórica de la deserción requiere modelos capaces de integrar características individuales y contextuales. Para la presente investigación se consideran especialmente pertinentes el modelo de integración educativa de Tinto, la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner y la teoría de la autodeterminación desarrollada por Ryan y Deci. Estos enfoques examinan diferentes componentes del proceso: la integración académica y social, la interacción entre los distintos entornos del estudiante y las necesidades psicológicas relacionadas con la motivación. Aunque proceden de tradiciones teóricas distintas, permiten analizar conjuntamente factores que aparecen de manera recurrente en las investigaciones contemporáneas sobre abandono. Berral-Ortiz et al. (2022) muestran precisamente que las razones educativas, sociales, personales y familiares se encuentran entre las categorías más recurrentes de la literatura examinada. Por ello, la articulación de estas perspectivas proporciona un marco interpretativo apropiado para comprender las dimensiones afectiva, académica y familiar empleadas en la presente investigación, evitando reducir la deserción a una explicación exclusivamente psicológica o institucional.

Modelo de integración académica y social de Tinto

Tinto (1993) plantea que la permanencia educativa se encuentra estrechamente relacionada con el grado de integración alcanzado por el estudiante dentro de su experiencia académica y social. La integración académica comprende el ajuste frente a las demandas formativas, el rendimiento y la percepción de progreso, mientras la integración social incluye relaciones, participación y

sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Cuando estas formas de integración se debilitan, también puede disminuir el compromiso con la continuidad de los estudios. Aunque el modelo se desarrolla originalmente para explicar la permanencia en educación superior, sus categorías resultan conceptualmente útiles para analizar procesos de desvinculación, siempre que no se trasladen mecánicamente al nivel secundario. En la presente investigación, este planteamiento permite comprender cómo las experiencias académicas y afectivas pueden relacionarse con la disposición del estudiante para continuar vinculado con su institución. También permite interpretar la permanencia como resultado de un proceso acumulativo de experiencias y no como una decisión completamente independiente del contexto educativo.

La integración educativa adquiere especial sentido cuando se relaciona con resultados longitudinales sobre participación escolar. Virtanen et al. (2021) encontraron que niveles altos de compromiso y aumentos de este a lo largo del tiempo se asociaron con menor absentismo posterior, mientras el cinismo explicó parcialmente dicha relación. Este hallazgo complementa conceptualmente el modelo de integración porque muestra que la conexión del estudiante con su experiencia formativa puede conservar efectos a través de las transiciones escolares. El compromiso no se limita a permanecer físicamente matriculado, sino que incluye sentirse vinculado, participar y esforzarse dentro de la institución. Cuando esa conexión se debilita, pueden aparecer indicadores conductuales de desvinculación antes del abandono definitivo. Para la presente tesis, esta relación permite interpretar el factor académico junto con el factor afectivo, reconociendo que las dificultades de rendimiento y las experiencias motivacionales pueden presentarse simultáneamente y relacionarse con el riesgo de interrupción de los estudios.

Teoría ecológica de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) sostiene que el desarrollo humano ocurre mediante interacciones constantes entre la persona y los contextos donde participa. El microsistema comprende entornos próximos como familia, escuela y grupo de pares; el mesosistema incorpora las relaciones entre esos espacios; mientras niveles más amplios consideran instituciones, condiciones sociales y patrones culturales. Desde esta perspectiva, las conductas educativas no pueden explicarse únicamente mediante características individuales del estudiante, porque sus experiencias dependen también de las relaciones y condiciones presentes en distintos sistemas. Aplicada al estudio de la deserción, esta teoría permite comprender que una dificultad académica puede adquirir consecuencias distintas según el acompañamiento familiar, las relaciones escolares y los recursos del entorno. En la presente investigación, el enfoque ecológico aporta sustento para analizar el factor familiar sin aislarlo de las experiencias afectivas y académicas, puesto que el adolescente participa simultáneamente en diferentes ambientes que pueden interactuar durante su trayectoria educativa. Esta interpretación evita responsabilizar exclusivamente al estudiante por las dificultades asociadas con su permanencia escolar.

El enfoque ecológico también permite comprender por qué las relaciones próximas adquieren relevancia durante las transiciones educativas. Ulmanen et al. (2022) encontraron que las percepciones de apoyo provenientes de familiares, compañeros y docentes presentan asociaciones diferenciadas con el absentismo y la culminación de la educación secundaria superior. La familia y los pares estuvieron relacionados tanto con inasistencia como con la posibilidad de no completar los estudios en el tiempo normativo, mientras el apoyo docente predijo menor absentismo. Tales resultados son compatibles con una explicación donde diferentes microsistemas intervienen simultáneamente en la experiencia

escolar. Desde esta lógica, las características familiares no actúan fuera de la institución, sino que forman parte de una red de relaciones que influye en la forma en que el adolescente responde a desafíos académicos y emocionales. Por ello, la evaluación del factor familiar dentro de la investigación adquiere sentido como dimensión contextual relacionada con la trayectoria educativa y no como una explicación aislada del abandono escolar.

Teoría de la autodeterminación

Ryan y Deci (2017) explican la motivación humana a partir de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. La autonomía comprende la experiencia de actuar con voluntad y sentido de elección; la competencia se vincula con percibirse capaz de enfrentar las demandas del entorno; y la relación corresponde a sentirse conectado y valorado por personas significativas. En el ámbito educativo, la satisfacción de estas necesidades puede favorecer formas de motivación más autónomas y una mayor participación en las tareas escolares. Cuando el estudiante experimenta presión constante, incompetencia o aislamiento, puede disminuir su compromiso con actividades que anteriormente consideraba relevantes. Este marco aporta una explicación pertinente para el factor afectivo de la deserción, pues permite comprender la motivación como resultado de la interacción entre necesidades personales y condiciones escolares. Asimismo, la necesidad de competencia establece un vínculo conceptual con las experiencias académicas, mientras la necesidad de relación conecta con el respaldo recibido de familiares, docentes y compañeros.

Vansteenkiste et al. (2020) precisan que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación favorece adaptación y bienestar, mientras su frustración incrementa la vulnerabilidad frente al desajuste psicológico. Los autores distinguen entre ausencia de satisfacción y frustración activa, señalando que esta última representa una experiencia más intensa

de presión, fracaso o desconexión. En educación, esta diferencia permite comprender por qué un estudiante puede mostrar bajo interés sin encontrarse necesariamente en riesgo elevado y por qué determinadas experiencias persistentes pueden producir un distanciamiento mayor. Esta teoría no afirma que la frustración psicológica determine la deserción, pero ofrece un marco para interpretar procesos afectivos relacionados con la pérdida de motivación y participación. En la presente investigación, sus planteamientos permiten analizar cómo la percepción de capacidad, autonomía y vinculación puede integrarse conceptualmente con los factores afectivo, académico y familiar asociados con el riesgo de abandono escolar.

2.2.1.4 Dimensiones de la deserción escolar

La organización dimensional de la deserción debe responder a la forma en que el fenómeno se manifiesta antes del abandono consumado. Berral-Ortiz et al. (2022) muestran que la literatura científica identifica razones personales, familiares, educativas y sociales, evidenciando que la desvinculación escolar se construye mediante diferentes ámbitos de experiencia. En la presente investigación, esta complejidad se organiza en tres dimensiones: factor afectivo, factor académico y factor familiar. El primero permite examinar la disposición emocional y motivacional hacia la continuidad educativa; el segundo incorpora las experiencias relacionadas con desempeño, cumplimiento y adaptación escolar; y el tercero considera el apoyo y las condiciones del entorno familiar. Esta organización no supone que las dimensiones funcionen de manera independiente, pues pueden interactuar dentro de la experiencia cotidiana del estudiante. Su diferenciación cumple una función analítica que permite establecer posteriormente cuál de ellas presenta mayor o menor relación con la autoestima, manteniendo correspondencia entre la conceptualización de la variable, la operacionalización y los objetivos específicos del estudio.

Factor afectivo

El factor afectivo comprende las experiencias emocionales y motivacionales vinculadas con la permanencia del estudiante en la institución educativa. Incluye la percepción de pertenencia, el interés por estudiar, las expectativas respecto del futuro formativo y la disposición para persistir ante situaciones adversas. Virtanen et al. (2021) muestran que el compromiso escolar incorpora sentimientos de pertenencia, participación y esfuerzo, mientras el cinismo expresa una pérdida progresiva del interés hacia la escuela. La relación longitudinal observada entre estas experiencias y el absentismo posterior permite considerar que el componente afectivo constituye una parte relevante de las trayectorias de desvinculación. Un estudiante puede continuar formalmente matriculado y, al mismo tiempo, experimentar una disminución de su identificación con las actividades educativas. Por ello, esta dimensión no debe limitarse a emociones pasajeras, sino que se orienta a identificar disposiciones relativamente persistentes hacia los estudios. En la presente investigación, su análisis permitió establecer si estas manifestaciones se relacionaron con la valoración que el adolescente construyó acerca de sí mismo.

Las dificultades afectivas vinculadas con la trayectoria escolar también pueden relacionarse con condiciones más amplias de bienestar psicológico. Tong et al. (2023) encontraron, mediante su revisión sistemática y metaanálisis, que determinados trastornos mentales mantienen asociaciones con el abandono escolar. Esta evidencia obliga a diferenciar entre malestar emocional general y la dimensión afectiva específica considerada en la investigación. No se pretende diagnosticar problemas clínicos, sino examinar experiencias relacionadas con motivación, interés y disposición hacia la continuidad escolar. Sin embargo, la literatura muestra que los procesos emocionales forman parte del contexto psicológico dentro del cual se desarrolla la permanencia educativa. La presencia de dificultades sostenidas puede interferir con la

concentración, la participación o el cumplimiento escolar, aunque su efecto depende de otros factores protectores o de riesgo. En consecuencia, el factor afectivo se interpreta como una dimensión asociada con la experiencia educativa del adolescente y no como una causa única o suficiente para explicar la deserción.

Factor académico

El factor académico comprende las experiencias vinculadas con rendimiento, participación, cumplimiento de actividades, inasistencia y percepción de capacidad para responder a las exigencias escolares. Berral-Ortiz et al. (2022) encontraron que los estudios sobre abandono identifican de manera recurrente variables educativas como bajo rendimiento, repetición, absentismo, conflictos escolares, dificultades en asignaturas y escaso apoyo formativo. La presencia de alguno de estos elementos no determina necesariamente una futura deserción, pero su acumulación puede deteriorar el vínculo del estudiante con la trayectoria educativa. Un adolescente que experimenta dificultades sostenidas puede desarrollar expectativas negativas respecto de su posibilidad de progresar, particularmente cuando carece de apoyos suficientes. Por ello, la dimensión académica debe comprenderse como parte de una interacción entre desempeño y experiencia subjetiva. En la presente investigación, su medición permitió establecer si las dificultades relacionadas con el proceso escolar mantuvieron asociación estadística con la autoestima, sin atribuir causalidad entre las variables.

El absentismo constituye uno de los indicadores conductuales que permite observar el debilitamiento de la participación escolar. Virtanen et al. (2021) demostraron que el compromiso desarrollado desde grados anteriores predice niveles posteriores de inasistencia, por lo que las conductas académicas pueden formar parte de una trayectoria prolongada. Esta relación permite comprender que las ausencias no siempre son acontecimientos aislados, especialmente cuando aparecen junto

con pérdida de interés o disminución del esfuerzo. El factor académico incluye precisamente aquellos comportamientos que muestran cómo el estudiante responde a sus responsabilidades y exigencias institucionales. Sin embargo, interpretar el absentismo requiere considerar circunstancias familiares, personales o contextuales que pueden explicar su aparición sin implicar necesariamente desinterés. Por esta razón, en el presente estudio los indicadores académicos se analizan conjuntamente con las dimensiones afectiva y familiar. Tal integración permite evitar explicaciones reduccionistas y mantener una interpretación compatible con la naturaleza multidimensional de la deserción escolar.

Factor familiar

El factor familiar comprende las características del entorno doméstico que pueden relacionarse con la continuidad educativa, entre ellas el apoyo percibido, el acompañamiento de las responsabilidades escolares, las expectativas respecto de la educación y la estabilidad de las relaciones familiares. Ulmanen et al. (2022) encontraron que el apoyo proveniente de la familia se relacionó con el absentismo y con la posibilidad de completar la educación secundaria superior en el tiempo previsto. Estos resultados muestran que la familia participa en la experiencia educativa incluso cuando la enseñanza ocurre fuera del hogar. El respaldo familiar puede manifestarse mediante interés por las actividades escolares, disponibilidad emocional o valoración de la continuidad educativa, mientras su ausencia puede coincidir con mayores dificultades para afrontar situaciones académicas adversas. No obstante, el análisis no debe reducirse a identificar estructuras familiares específicas como problemáticas, pues la calidad del apoyo puede variar entre hogares con características semejantes. En la presente tesis, esta dimensión se concentra en la percepción del respaldo familiar relacionado con la permanencia educativa.

La perspectiva ecológica permite profundizar en la función del entorno familiar sin atribuirle una influencia aislada. Bronfenbrenner (1979) plantea que los distintos ambientes próximos al adolescente se relacionan entre sí, de modo que las experiencias familiares pueden modificar la manera en que se afrontan situaciones escolares y viceversa. Esta interacción resulta especialmente relevante durante la adolescencia, cuando aumentan las demandas de autonomía y las responsabilidades académicas. Una dificultad escolar puede adquirir distinta intensidad según el tipo de acompañamiento disponible en el hogar, mientras un conflicto familiar puede repercutir de manera diferente según la existencia de apoyo docente o de pares. En consecuencia, el factor familiar se entiende como una parte del sistema de relaciones dentro del cual se desarrolla la trayectoria educativa. Esta interpretación resulta pertinente para estudiantes de secundaria porque evita considerar a la familia únicamente como fuente de problemas y permite analizarla como contexto susceptible de contener simultáneamente condiciones de riesgo y recursos de apoyo.

2.2.1.5 Consecuencias educativas y sociales de la deserción escolar

La interrupción prematura de los estudios produce consecuencias que pueden extenderse más allá del periodo inmediato de escolarización. Berral-Ortiz et al. (2022) indican que el abandono afecta dimensiones educativas, personales, sociales e institucionales, debido a que limita la continuidad de las trayectorias formativas y compromete oportunidades posteriores. La pérdida de escolaridad puede reducir las posibilidades de alcanzar mayores niveles educativos y dificultar el acceso a determinados espacios laborales, aunque sus efectos varían según las condiciones económicas y sociales de cada contexto. Para el adolescente, la interrupción también puede alterar sus proyectos educativos y su relación con los grupos donde construye identidad y pertenencia. No obstante, estas consecuencias no deben

presentarse como resultados inevitables para todos los estudiantes que manifiestan riesgo. En la presente investigación se analiza una condición previa al abandono efectivo; por tanto, los resultados obtenidos deben interpretarse como indicadores de asociación entre variables y no como predicciones individuales respecto del futuro académico o social de cada participante.

2.2.2 Autoestima

Rosenberg (1965) concibe la autoestima como una actitud evaluativa general que puede expresar aceptación o desaprobación hacia la propia persona. Su propuesta surge del análisis de más de cinco mil estudiantes de secundaria y examina cómo las experiencias familiares, sociales y grupales se relacionan con la imagen construida durante la adolescencia. Esta perspectiva sitúa la autoestima dentro de un proceso social y no únicamente como característica interna independiente del contexto. Una valoración favorable implica reconocer el propio valor sin requerir una percepción idealizada o ausencia de dificultades, mientras una evaluación negativa se relaciona con sentimientos desfavorables acerca de sí mismo. Para efectos de esta investigación, esta concepción permite medir la autoestima independientemente del rendimiento académico, evitando que ambos constructos se confundan. El interés se concentra en conocer cómo se valora globalmente el adolescente y establecer posteriormente si dicha valoración mantiene una relación estadística con los factores afectivo, académico y familiar considerados dentro de la deserción escolar.

Moksnes et al. (2024) examinaron las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en dos muestras de adolescentes y encontraron evidencia favorable para comprender el constructo mediante componentes relacionados, en lugar de asumir de manera automática una estructura completamente homogénea. El análisis mostró que la escala mantiene relaciones esperadas con variables como satisfacción vital, autoeficacia y estrés, respaldando su utilidad para estudiar la autovaloración adolescente. Estos resultados son relevantes porque evidencian que la autoestima puede evaluarse cuantitativamente y compararse con otros procesos psicológicos, siempre que la estructura y confiabilidad del

instrumento sean examinadas en la población correspondiente. La utilización de una escala reconocida no elimina la necesidad de verificar su funcionamiento en un contexto diferente. En la presente tesis, esta consideración fundamenta que el instrumento adaptado sea sometido a procedimientos de validez y confiabilidad antes de utilizar sus resultados para establecer asociaciones con la deserción escolar.

2.2.2.1 Desarrollo de la autoestima durante la adolescencia

La autoestima experimenta cambios durante la adolescencia porque en esta etapa se producen transformaciones simultáneas en la identidad, las relaciones sociales y las exigencias escolares. Scherrer et al. (2023) analizaron longitudinalmente a 2 722 estudiantes pertenecientes a 98 aulas desde quinto hasta octavo grado y encontraron cambios no lineales en la autoestima. Inicialmente se observó una disminución que posteriormente perdió intensidad y llegó a transformarse en una tendencia ascendente. Asimismo, ciertas características del clima de aula, especialmente la atención del docente hacia los estudiantes y las presiones sociales o de rendimiento, predijeron diferencias individuales en esa evolución. Estos resultados muestran que la autoestima adolescente no permanece completamente estable y que su desarrollo guarda relación con experiencias educativas concretas. Por consiguiente, la evaluación realizada en una institución secundaria representa una aproximación al estado de la autovaloración durante un periodo determinado. En la presente investigación, esta característica justifica el diseño transversal, aunque impide interpretar las puntuaciones obtenidas como rasgos absolutamente permanentes del estudiante.

La construcción de la autoestima también se relaciona con la interpretación que el adolescente realiza sobre sus propias capacidades y relaciones sociales. Greco et al. (2025), en un metaanálisis basado en criterios COSMIN que reunió 39 estudios con participantes menores de 21 años, encontraron asociaciones negativas entre autoestima y problemas de salud mental o

violencia, así como relaciones positivas con satisfacción vital, autopercepciones y relaciones sociales. Esta evidencia demuestra que el constructo se encuentra integrado dentro de un conjunto más amplio de experiencias psicológicas. Sin embargo, dichas asociaciones no permiten afirmar que una autoestima reducida sea siempre la causa de esas dificultades, pues las relaciones pueden ser recíprocas o depender de variables adicionales. En adolescentes escolares, el reconocimiento de estas conexiones permite comprender por qué experiencias familiares, académicas o interpersonales pueden coincidir con cambios en la valoración personal. Para la presente tesis, este enfoque resulta útil porque evita tratar la autoestima como una característica aislada de la trayectoria educativa del estudiante.

2.2.2.2 Factores asociados con la autoestima adolescente

Las relaciones interpersonales constituyen uno de los contextos donde se desarrolla la valoración personal durante la adolescencia. Scherrer et al. (2023) evidenciaron que el clima de aula explica parte de las diferencias observadas en la evolución de la autoestima, particularmente cuando los estudiantes perciben atención docente o presiones relacionadas con rendimiento y situaciones sociales. Esto indica que el adolescente interpreta continuamente señales provenientes del entorno escolar para construir una imagen sobre sus capacidades y posición dentro del grupo. Tales experiencias pueden combinarse con valoraciones recibidas en la familia y con comparaciones realizadas frente a los pares. No obstante, una experiencia negativa puntual no determina necesariamente una autoestima baja, pues la autovaloración global se forma a partir de múltiples experiencias acumuladas. En la presente investigación, esta perspectiva permite comprender que los niveles de autoestima observados en los estudiantes de la I.E. N.° 31463 San Jorge corresponden a valoraciones construidas dentro de diferentes contextos y no exclusivamente al resultado de su desempeño académico.

Greco et al. (2025) encontraron que la Escala de Autoestima de Rosenberg presenta, en términos globales, un alfa de Cronbach de 0,79, omega de McDonald de 0,78 y confiabilidad compuesta de 0,85 en estudios realizados con población infantil y adolescente. Estos indicadores respaldan la consistencia del constructo, aunque la revisión también identificó limitaciones en aspectos como validez de contenido, error de medición y capacidad de respuesta en varios estudios. Tal evidencia resulta importante para comprender que los factores asociados con autoestima deben investigarse mediante instrumentos con propiedades comprobadas dentro del contexto de aplicación. Las diferencias culturales, lingüísticas y educativas pueden influir en la manera en que los adolescentes interpretan determinadas afirmaciones. Por ello, el análisis de autoestima en la presente tesis no se limita a aplicar una escala previamente conocida, sino que exige comprobar que la adaptación conserve claridad, pertinencia y confiabilidad suficientes para representar la valoración personal de estudiantes secundarios del contexto estudiado.

2.2.2.3 Teorías de la autoestima

La explicación teórica de la autoestima puede abordarse desde perspectivas complementarias que examinan la evaluación personal, las relaciones interpersonales y las necesidades psicológicas. Rosenberg (1965) sitúa la valoración de sí mismo dentro de la interacción entre el individuo y su entorno social; Rogers (1961) enfatiza la construcción del concepto de sí mismo y la importancia de las relaciones caracterizadas por aceptación; mientras Maslow (1954) incorpora la estima dentro de las necesidades relacionadas con reconocimiento, competencia y valoración. Aunque los tres planteamientos comparten interés por el desarrollo personal, no deben considerarse equivalentes. El primero se orienta principalmente hacia la evaluación del propio valor, el segundo explica procesos de congruencia y crecimiento personal, y el tercero integra la estima dentro de una teoría

motivacional más amplia. En la presente tesis, estos enfoques permiten analizar la autoestima adolescente desde diferentes niveles sin convertir ninguno de ellos en una explicación directa de la deserción escolar.

Teoría de la autoestima de Rosenberg

Rosenberg (1965) desarrolla la autoestima como una evaluación general de la propia persona que puede expresarse mediante actitudes favorables o desfavorables hacia sí mismo. La propuesta se construye a partir del estudio de adolescentes y reconoce que la autovaloración se encuentra vinculada con experiencias familiares, sociales y culturales. Esta aproximación resulta especialmente apropiada para la presente tesis debido a que permite analizar la autoestima como constructo global sin confundirla con el éxito académico o con una capacidad concreta. Un estudiante puede experimentar dificultades escolares y conservar una valoración positiva de sí mismo, mientras otro puede obtener resultados adecuados y mantener una percepción personal desfavorable. La importancia teórica reside precisamente en distinguir el valor atribuido a la propia persona de las evaluaciones específicas sobre desempeño. En consecuencia, la relación entre autoestima y deserción escolar debe comprobarse empíricamente y no deducirse únicamente del comportamiento académico observado en los participantes.

La vigencia de este enfoque encuentra respaldo en estudios psicométricos contemporáneos. Greco et al. (2025) concluyen que la Escala de Autoestima de Rosenberg continúa siendo una de las medidas más utilizadas para estudiar este constructo en población infantil y adolescente. Su metaanálisis encontró evidencia suficiente de consistencia interna, validez estructural y comprobación de hipótesis en gran parte de los estudios analizados, aunque también identificó aspectos que deben revisarse según cada adaptación. La importancia de este hallazgo para la tesis radica en que permite utilizar la teoría de Rosenberg

como fundamento conceptual, pero exige evitar la reproducción automática de propiedades psicométricas obtenidas en otras poblaciones. Cada contexto educativo posee características lingüísticas y socioculturales particulares que pueden modificar el funcionamiento de los ítems. Por ello, la escala debe entenderse como una operacionalización del constructo sustentada en evidencia previa y posteriormente contrastada mediante procedimientos de validez y confiabilidad dentro de la población donde se pretende aplicar.

Enfoque humanista de Rogers

Rogers (1961) explica el desarrollo personal mediante la relación entre experiencia, autoconcepto y congruencia. Desde esta perspectiva, la persona construye una representación de sí misma que se modifica a partir de sus experiencias y de las relaciones mantenidas con personas significativas. La aceptación contribuye a que el individuo incorpore sus experiencias de manera más integrada, mientras las condiciones excesivas de valoración pueden generar discrepancias entre aquello que experimenta y la imagen que considera necesaria para recibir aprobación. En adolescentes, esta perspectiva permite comprender que la valoración personal se forma dentro de relaciones familiares y educativas donde las expresiones de reconocimiento o rechazo adquieren relevancia. El enfoque no establece una explicación específica sobre deserción escolar, por lo que su utilización dentro de esta tesis se restringe a fundamentar el proceso de formación de la autoestima. Su aporte complementa la teoría de Rosenberg al mostrar que la autovaloración se encuentra estrechamente relacionada con la experiencia interpersonal y la construcción del concepto personal.

El enfoque humanista también permite analizar el papel de la congruencia en la experiencia escolar. Cuando el adolescente percibe grandes diferencias entre aquello que considera que debería ser y la evaluación que realiza de sí mismo, pueden

aparecer sentimientos de insatisfacción o insuficiencia. Sin embargo, estas experiencias no deben interpretarse automáticamente como manifestaciones de autoestima baja sin una medición específica. Scherrer et al. (2023) muestran que las percepciones del clima de aula participan en los cambios de autoestima durante la adolescencia, lo que aporta respaldo contemporáneo a la importancia de las relaciones y experiencias ambientales en la autovaloración. En la presente investigación, la perspectiva humanista permite interpretar la autoestima como un proceso dinámico relacionado con la manera en que el estudiante organiza sus experiencias personales dentro de contextos significativos. Su integración con evidencia empírica reciente evita reducir la teoría a formulaciones históricas y favorece una explicación pertinente para adolescentes que se desenvuelven cotidianamente en entornos familiares y escolares.

Necesidad de estima en Maslow

Maslow (1954) sitúa la estima dentro de una organización de necesidades humanas y distingue componentes vinculados con confianza, competencia, logro, reconocimiento y respeto. Desde su propuesta, la valoración personal se relaciona tanto con la percepción interna de capacidad como con el reconocimiento recibido en el entorno. La satisfacción adecuada de estas necesidades favorece una percepción de competencia y dignidad, mientras su frustración puede asociarse con sentimientos de inferioridad o insuficiencia. Esta teoría debe utilizarse como marco complementario y no como una estructura rígida que obligatoriamente se cumple en todos los individuos. En el ámbito escolar, resulta útil para comprender por qué las experiencias de logro y reconocimiento pueden relacionarse con la valoración que el adolescente construye sobre sí mismo. Dentro de la presente investigación, este planteamiento permite analizar la autoestima considerando necesidades de competencia y valoración, sin

afirmar que su satisfacción determine directamente la permanencia escolar o que su ausencia produzca necesariamente deserción.

La concepción de estima puede complementarse con desarrollos contemporáneos sobre necesidades psicológicas. Vansteenkiste et al. (2020) sostienen que la percepción de competencia representa una necesidad básica cuyo cumplimiento contribuye al ajuste y bienestar, mientras su frustración genera experiencias más intensas de ineficacia. Aunque la teoría de autodeterminación difiere de la propuesta de Maslow, ambas permiten comprender la relevancia psicológica que tiene sentirse capaz. En un contexto escolar, el adolescente recibe constantemente información sobre su desempeño y sus capacidades, por lo que estas experiencias pueden incorporarse a su autovaloración. Sin embargo, autoestima y competencia no son conceptos equivalentes: la primera representa una evaluación más global, mientras la segunda se refiere a sentirse eficaz frente a determinadas demandas. Esta diferenciación resulta necesaria en la tesis porque evita interpretar una dificultad académica como evidencia directa de autoestima baja y permite mantener conceptualmente separadas ambas variables.

2.2.2.4 Dimensiones de la autoestima

La estructura de la autoestima ha sido explicada mediante modelos unidimensionales y mediante propuestas que distinguen componentes asociados con formulaciones positivas y negativas. Moksnes et al. (2024) evaluaron diferentes estructuras de la Escala de Rosenberg en muestras adolescentes y encontraron que una solución de dos factores relacionados presentó un mejor ajuste que una estructura estrictamente unidimensional. Estos componentes reflejan formas diferenciadas de expresar satisfacción y evaluación negativa sobre sí mismo, aunque continúan formando parte de un constructo global. Esta evidencia resulta pertinente para la organización adoptada en la presente investigación, donde se consideran autoestima positiva y autoestima negativa. La

diferenciación no implica interpretar ambas dimensiones como variables psicológicas independientes, sino reconocer que los estudiantes pueden responder de manera distinta ante afirmaciones favorables y desfavorables. Por esta razón, la estructura seleccionada debe conservarse de manera consistente en la operacionalización, el instrumento, la codificación de reactivos y el posterior análisis de los resultados.

Autoestima positiva

La autoestima positiva representa una evaluación favorable del propio valor, acompañada por reconocimiento de cualidades y una percepción suficientemente aceptante de la propia persona. Rosenberg (1965) no equipara esta valoración con superioridad respecto de otros, sino con una actitud en la cual el individuo se reconoce como digno de respeto. En consecuencia, presentar autoestima positiva no significa considerar que todas las capacidades personales son elevadas ni interpretar cada experiencia como exitosa. El adolescente puede reconocer errores, limitaciones o dificultades sin que estas experiencias anulen necesariamente su valoración general. Esta diferenciación resulta relevante para el ámbito escolar, donde los estudiantes reciben constantemente evaluaciones de su desempeño. En la presente tesis, la autoestima positiva comprende afirmaciones asociadas con valía, satisfacción y reconocimiento de cualidades personales. Posteriormente, se analizó su relación con los componentes de la deserción escolar, evitando interpretar que una puntuación elevada garantizara automáticamente ausencia de riesgo educativo.

Moksnes et al. (2024) encontraron que la autoestima mantiene asociaciones esperadas con variables relacionadas con bienestar y funcionamiento psicológico en adolescentes. Estos resultados respaldan la interpretación de la autovaloración positiva como un recurso relacionado con experiencias favorables, aunque no establecen que por sí misma produzca mejores resultados educativos. La autoestima debe diferenciarse de autoeficacia,

motivación y satisfacción vital, pese a que dichos constructos puedan presentar correlaciones. Esta precisión es especialmente importante en investigaciones correlacionales porque una asociación significativa no permite asumir identidad conceptual ni causalidad. En la presente investigación, la autoestima positiva constituye una dimensión destinada a conocer la forma en que el adolescente valora globalmente su persona. Su análisis frente a las dimensiones afectiva, académica y familiar de la deserción permitió determinar la existencia, dirección e intensidad de la relación estadística.

Autoestima negativa

La autoestima negativa comprende una valoración desfavorable de sí mismo que puede expresarse mediante sentimientos de escasa valía, insatisfacción personal o percepción reducida de cualidades. Greco et al. (2025) encontraron que, en estudios realizados con niños y adolescentes, una menor autoestima se relaciona con problemas de salud mental y experiencias de violencia, mientras niveles más favorables muestran asociaciones positivas con satisfacción vital, relaciones sociales y autopercepciones. Estas relaciones evidencian la importancia del constructo, pero no permiten establecer que la autoestima negativa produzca necesariamente dichas dificultades. En población secundaria, una percepción personal desfavorable puede coexistir con experiencias de rechazo, dificultades académicas o conflictos familiares, sin que todos los adolescentes respondan del mismo modo. Para la presente investigación, esta dimensión permite identificar la presencia de evaluaciones negativas sobre sí mismo y posteriormente establecer si dichas puntuaciones se relacionan con el riesgo de deserción escolar o con alguna de sus dimensiones específicas.

La autoestima negativa también debe distinguirse de una condición clínica. Moksnes et al. (2024) explican que los reactivos negativos de la Escala de Rosenberg representan evaluaciones

desfavorables sobre el propio valor, pero su interpretación corresponde a la medición de autoestima y no al diagnóstico de trastornos psicológicos. Esta precisión resulta necesaria porque expresiones como sentirse poco útil o desear mayor valoración personal pueden presentarse con distintas intensidades durante la adolescencia. En consecuencia, los resultados obtenidos mediante un cuestionario de autoestima deben interpretarse dentro de sus límites psicométricos. La presente investigación no busca identificar depresión, ansiedad ni otros trastornos, sino medir la valoración personal de los participantes y examinar su relación con la deserción escolar. Mantener esta delimitación conceptual evita atribuir significados clínicos que el instrumento no evalúa y permite conservar coherencia entre el propósito correlacional de la tesis y la interpretación de las puntuaciones obtenidas.

2.2.2.5 Autoestima en el contexto escolar adolescente

El contexto escolar constituye un escenario relevante para la construcción y modificación de la autoestima porque allí el adolescente experimenta evaluaciones académicas, relaciones con pares, reconocimiento docente y situaciones de comparación social. Scherrer et al. (2023) encontraron que las percepciones sobre determinados componentes del clima de aula predijeron diferencias en los cambios de autoestima observados longitudinalmente. Particularmente, la atención del docente hacia los estudiantes y las presiones asociadas con situaciones sociales o de rendimiento mostraron capacidad explicativa sobre su evolución. Estos resultados no indican que la escuela sea el único contexto responsable de la autovaloración, pero muestran que las experiencias educativas forman parte de su desarrollo. En la presente investigación, esta evidencia permite comprender que las puntuaciones obtenidas por estudiantes de secundaria se encuentran vinculadas con experiencias acumuladas dentro y fuera de la institución. Por esta razón, el análisis de autoestima debe

realizarse considerando su inserción en un contexto educativo, familiar y social concreto.

2.2.3 Relación entre deserción escolar y autoestima

La relación entre deserción escolar y autoestima puede fundamentarse desde la convergencia de procesos educativos y psicológicos sin asumir una relación causal directa. Berral-Ortiz et al. (2022) muestran que el abandono escolar se vincula con factores personales, familiares, educativos y sociales, mientras Greco et al. (2025) encuentran que la autoestima mantiene asociaciones con autopercepciones, relaciones sociales y problemas de salud mental en población infantil y adolescente. Considerados conjuntamente, estos hallazgos permiten plantear que la forma en que el adolescente se valora puede formar parte de un conjunto de condiciones relacionadas con su adaptación escolar. Una evaluación negativa de sí mismo podría coexistir con menor motivación, dificultades para afrontar experiencias académicas o percepción reducida de apoyo; sin embargo, estas posibilidades necesitan contrastación empírica. Por ello, la presente tesis busca determinar estadísticamente la relación entre las variables y no demostrar que la autoestima produzca deserción o que el riesgo de abandono provoque necesariamente una disminución de la autovaloración.

2.2.3.1 Autoestima y vinculación con la escuela

La vinculación con la escuela implica sentirse parte del contexto educativo, participar activamente y reconocer utilidad en las actividades desarrolladas. Virtanen et al. (2021) muestran que un mayor compromiso escolar se relaciona longitudinalmente con menor absentismo y que la pérdida de interés participa en esa trayectoria. Por su parte, Scherrer et al. (2023) evidencian que determinadas experiencias del aula se relacionan con cambios de autoestima durante la adolescencia. La integración de ambos hallazgos permite sostener que la relación entre autovaloración y experiencia escolar merece ser examinada de manera conjunta, pues ambas se desarrollan dentro de contextos sociales compartidos. No obstante, las evidencias no autorizan a afirmar

que una autoestima positiva genere automáticamente mayor vinculación. En la presente investigación se considera que la autoestima puede asociarse con manifestaciones afectivas y académicas relacionadas con la permanencia, pero la magnitud y dirección de dicha relación se establecieron mediante el análisis de los datos obtenidos en los estudiantes participantes.

2.2.3.2 Autoestima e intención de abandono escolar

La intención o el riesgo de abandonar los estudios puede aparecer antes de la interrupción efectiva de la trayectoria educativa, por lo que resulta pertinente examinar variables psicológicas asociadas con la experiencia escolar mientras el adolescente continúa matriculado. Tong et al. (2023) muestran que determinados problemas psicológicos se relacionan con el abandono educativo, mientras Moksnes et al. (2024) evidencian que la autoestima se vincula con estrés, autoeficacia y satisfacción vital en adolescentes. La convergencia de estos resultados permite plantear que la valoración personal podría relacionarse con la forma en que se afrontan las dificultades educativas, aunque no existe fundamento para interpretarla como causa suficiente del abandono. En la presente investigación, la relación se examina mediante puntuaciones de autoestima y manifestaciones afectivas, académicas y familiares asociadas con deserción. El diseño no experimental transversal permite establecer existencia, dirección e intensidad de asociación, pero no determinar precedencia temporal ni causalidad entre las variables estudiadas.

2.3 Definiciones operacionales

La deserción escolar se operacionaliza como el nivel de riesgo de abandono educativo que presentan los estudiantes matriculados del nivel secundario, identificado mediante manifestaciones afectivas, académicas y familiares asociadas con la posible interrupción de su trayectoria escolar. Para su medición se emplea la escala School Dropout, conformada por 16 ítems de respuesta dicotómica y organizada en tres dimensiones: factor afectivo, factor académico y factor familiar. El factor afectivo comprende aspectos vinculados con motivación, percepción personal y disposición emocional hacia los estudios; el factor académico considera dificultades

relacionadas con desempeño, cumplimiento de responsabilidades y continuidad de las actividades escolares; mientras el factor familiar incorpora condiciones de apoyo, relaciones y circunstancias del entorno familiar vinculadas con la permanencia educativa. La puntuación obtenida permite establecer el nivel de riesgo de deserción escolar presentado por cada estudiante. Esta forma de operacionalización resulta coherente con la población estudiada, debido a que los participantes permanecen matriculados y, por tanto, se evalúan condiciones de riesgo anteriores al abandono efectivo. La escala original presenta estructura de tres factores y 16 reactivos, con un coeficiente KR-20 de 0,7532.

La autoestima se operacionaliza como la valoración global, favorable o desfavorable, que el estudiante mantiene respecto de sí mismo, expresada mediante sentimientos de aceptación, satisfacción, valía personal y evaluaciones negativas acerca de su propia persona. Para su medición se emplea la Escala de Autoestima de Rosenberg, constituida por 10 ítems con respuestas graduadas mediante una escala tipo Likert. Operacionalmente se consideran dos componentes complementarios: autoestima positiva y autoestima negativa. La autoestima positiva comprende expresiones relacionadas con satisfacción personal, percepción de valía, reconocimiento de cualidades y aceptación de sí mismo; mientras la autoestima negativa comprende sentimientos de insuficiencia, autovaloración desfavorable y percepciones negativas acerca del propio valor. Los reactivos negativos requieren recodificación antes de obtener el puntaje total, de manera que la puntuación final conserve una misma dirección interpretativa. A partir de los resultados se determina el nivel global de autoestima de los estudiantes y posteriormente se analiza estadísticamente su relación con la deserción escolar y con sus factores afectivo, académico y familiar. La Escala de Rosenberg consta originalmente de 10 ítems y evalúa sentimientos positivos y negativos sobre el propio valor.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que las variables deserción escolar y autoestima fueron medidas mediante instrumentos estructurados y sus resultados se transformaron en datos numéricos susceptibles de análisis estadístico. Creswell y Creswell (2023) señalaron que el enfoque cuantitativo permitió contrastar hipótesis mediante la medición de variables y el empleo de procedimientos estadísticos dirigidos a identificar patrones y relaciones entre los fenómenos estudiados. En correspondencia con este planteamiento, se obtuvieron puntuaciones individuales de los estudiantes para ambas variables y posteriormente se analizaron sus distribuciones y asociaciones. La elección de este enfoque resultó coherente con el problema general, debido a que se pretendió determinar la relación existente entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario, sin recurrir a interpretaciones subjetivas como principal fuente de evidencia. Asimismo, permitió mantener correspondencia entre los objetivos, las hipótesis formuladas, los instrumentos utilizados y los procedimientos de contrastación estadística.

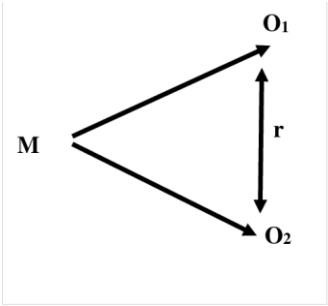
Respecto al tipo de investigación, el estudio fue básico, debido a que se orientó principalmente a ampliar el conocimiento disponible acerca de la relación entre la deserción escolar y la autoestima en un contexto educativo específico, sin manipular las variables ni implementar un programa destinado a modificarlas. La investigación buscó generar evidencia empírica acerca del comportamiento conjunto de ambos constructos entre estudiantes de secundaria de la I.E. N.° 31463 San Jorge. Aunque los resultados pudieron constituir una referencia para futuras decisiones institucionales, el propósito inmediato consistió en comprender y explicar estadísticamente la asociación entre las variables. De acuerdo con Creswell y Creswell (2023), la definición del enfoque y del diseño metodológico debía responder directamente a la naturaleza de la pregunta planteada y al propósito de la investigación. En este caso, la formulación del problema estuvo dirigida a conocer relaciones y no a evaluar los efectos de una intervención, razón por la cual no correspondió adoptar un estudio experimental.

El nivel de investigación fue correlacional, puesto que se buscó establecer la existencia, dirección e intensidad de la relación entre la deserción escolar y la autoestima. De igual manera, se examinó la asociación de la autoestima con los factores afectivo, académico y familiar correspondientes a la primera variable. No se pretendió demostrar que una variable provocara cambios en la otra, debido a que el diseño empleado no permitió determinar causalidad ni precedencia temporal. Creswell y Creswell (2023) explicaron que los estudios cuantitativos relacionales permiten examinar asociaciones entre variables medidas sin que resulte necesario manipularlas experimentalmente. Consecuentemente, las correlaciones obtenidas fueron interpretadas exclusivamente como grados de asociación dentro de la población estudiada. Esta precisión resultó especialmente necesaria porque una relación estadísticamente significativa entre autoestima y riesgo de deserción no implicó que una autoestima determinada constituyera por sí sola la causa del posible abandono escolar.

3.2 Diseño de investigación

La investigación presentó un diseño no experimental, transversal y correlacional. Fue no experimental porque las variables fueron observadas tal como se manifestaron en los estudiantes, sin introducir tratamientos, estímulos ni modificaciones deliberadas en sus condiciones escolares o personales. Creswell y Creswell (2023) señalaron que la elección de procedimientos cuantitativos debía guardar correspondencia con preguntas orientadas a medir variables dentro de sus contextos y analizar estadísticamente sus relaciones. En concordancia con ello, se recogieron datos correspondientes a deserción escolar y autoestima sin conformar grupos experimentales ni efectuar asignaciones de participantes a condiciones de tratamiento. El investigador se limitó a registrar las respuestas proporcionadas mediante los instrumentos seleccionados y posteriormente examinó la relación estadística existente entre las puntuaciones obtenidas. Esta característica permitió mantener la naturaleza observacional del estudio y fue congruente con el propósito de conocer cómo se presentaron ambas variables dentro de la I.E. N.° 31463 San Jorge durante el periodo delimitado.

El diseño fue transversal porque la información correspondiente a las dos variables se recolectó en un periodo determinado, sin efectuar mediciones sucesivas ni realizar seguimiento longitudinal de los participantes. En consecuencia, los resultados representaron la situación observada durante el momento de aplicación de los instrumentos y no permitieron examinar modificaciones posteriores de la autoestima o del riesgo de deserción. Asimismo, fue correlacional porque se analizaron estadísticamente las asociaciones entre las puntuaciones obtenidas en ambas variables. El esquema metodológico quedó representado de la siguiente manera:



Donde M representó la muestra de estudiantes del nivel secundario; O_1, la observación de la variable deserción escolar; O_2, la observación de la variable autoestima; y r, la relación estadística existente entre ambas variables.

Este diseño guardó correspondencia directa con el objetivo general de determinar la relación entre deserción escolar y autoestima establecido previamente en el estudio.

3.3 Población, muestra y muestreo

La población estuvo conformada por 191 estudiantes matriculados de primero a quinto grado del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, ubicada en el distrito de Río Negro, provincia de Satipo, región Junín, durante el año académico 2025. La distribución estuvo constituida por 39 estudiantes de primer grado, 44 de segundo, 33 de tercero, 36 de cuarto y 39 de quinto grado. Esta población fue considerada finita porque el número total de integrantes se encontró previamente identificado mediante los registros institucionales. Lohr (2022) explicó que, cuando se trabaja con una población finita y conocida, el diseño muestral debe considerar la estructura

y tamaño de dicha población para garantizar estimaciones adecuadas. En la investigación, todos los grados del nivel secundario fueron considerados debido a que las variables estudiadas podían manifestarse a lo largo de toda la trayectoria adolescente y no exclusivamente dentro de un grado particular.

Tabla 1. Distribución de la población

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Primero	39	20,42 %
Segundo	44	23,04 %
Tercero	33	17,28 %
Cuarto	36	18,85 %
Quinto	39	20,42 %
Total	191	100,00 %

Se consideraron como criterios de inclusión a los estudiantes matriculados oficialmente durante el año académico 2025, pertenecientes de primero a quinto grado de secundaria, que estuvieron presentes durante la aplicación y que contaron con el consentimiento informado correspondiente y su asentimiento para participar. Se excluyeron los cuestionarios incompletos, aquellos que presentaron patrones de respuesta que impidieron su procesamiento y los casos en los cuales no se contó con las autorizaciones éticas requeridas. Estos criterios permitieron delimitar con precisión las unidades de análisis y reducir la incorporación de registros incompletos dentro de la base estadística.

3.3.2 Muestra

La muestra se determinó a partir de la población finita de 191 estudiantes. Para su cálculo se empleó un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 %, una probabilidad esperada de ocurrencia de p = 0,50 y su complemento q = 0,50, debido a que no se dispuso de una proporción poblacional conocida para el fenómeno estudiado. Lohr (2022) señaló que el diseño de muestras probabilísticas en poblaciones finitas debía considerar tanto el tamaño poblacional como la precisión deseada de las estimaciones. Se utilizó la fórmula:

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N-1) + Z^2pq}$$

Donde: $N = 191$, $Z = 1,96$, $p = 0,50$, $q = 0,50$ y $e = 0,05$.

Reemplazando los valores:

$$n = \frac{191(1,96)^2(0,50)(0,50)}{(0,05)^2(191-1) + (1,96)^2(0,50)(0,50)}$$

$$n = 127,79$$

El resultado fue redondeado al entero superior, por lo que la muestra quedó conformada por 128 estudiantes. Esta cantidad representó aproximadamente el 67,02 % de la población total y permitió conservar representación de todos los grados escolares.

3.3.3 Muestreo

Se empleó un muestreo probabilístico estratificado con asignación proporcional, debido a que la población se encontraba distribuida naturalmente en cinco estratos correspondientes a los grados de primero a quinto de secundaria. Lohr (2022) explicó que el muestreo estratificado permitió dividir una población en subgrupos definidos y seleccionar unidades de cada uno de ellos, favoreciendo que todos los sectores relevantes de la población estuvieran representados. La asignación proporcional se efectuó mediante la expresión:

$$n_h = \frac{N_h}{N} \times n$$

donde nh correspondió al tamaño de muestra de cada estrato, Nh al número de estudiantes del grado respectivo, N a la población total y n a la muestra calculada. Posteriormente, dentro de cada grado, los participantes fueron seleccionados aleatoriamente a partir de la relación oficial de estudiantes matriculados, procurando que cada integrante del estrato tuviera una probabilidad conocida de ser elegido.

Tabla 2. Distribución proporcional de la muestra

Grado	Población	Proporción	Muestra
Primero	39	20,42 %	26
Segundo	44	23,04 %	30
Tercero	33	17,28 %	22
Cuarto	36	18,85 %	24
Quinto	39	20,42 %	26
Total	191	100,00 %	128

Esta estrategia evitó concentrar la selección en los grados con mayor número de estudiantes y permitió conservar una composición muestral cercana a la estructura real de la población institucional.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Hipótesis general

H_1: Existe relación estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

H_0: No existe relación estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Primera hipótesis específica

H_{11}: Existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

H_{01}: No existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Segunda hipótesis específica

H_{12}: Existe relación estadísticamente significativa entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

H_{02}: No existe relación estadísticamente significativa entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Tercera hipótesis específica

H_{13}: Existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

H_{03}: No existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La operacionalización permitió transformar los constructos teóricos en dimensiones e indicadores susceptibles de medición. DeVellis y Thorpe (2021) señalaron que la medición rigurosa de variables requirió correspondencia entre definición conceptual, contenido de los reactivos y estructura de las escalas, además de evidencia suficiente de validez y confiabilidad. Por esta razón, la organización de las variables mantuvo concordancia con los instrumentos seleccionados y con los objetivos específicos del estudio.

Variable	Dimensiones	Indicadores generales	Instrumento	Escala
Deserción escolar	Factor afectivo	motivación, disposición hacia la continuidad, experiencias afectivas vinculadas con los estudios	Escala *School Dropout*	Dicotómica
	Factor académico	desempeño, cumplimiento, dificultades y vinculación con actividades escolares		

Variable	Dimensiones	Indicadores generales	Instrumento	Escala
Autoestima	Factor familiar	apoyo, acompañamiento y condiciones familiares vinculadas con la continuidad	Escala de Autoestima de Rosenberg	Likert de 4 categorías
	Autoestima positiva	satisfacción consigo mismo, percepción de valía y reconocimiento de cualidades		
	Autoestima negativa	sentimientos de insuficiencia, autovaloración desfavorable y percepción negativa del propio valor		

3.5 Métodos de la investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, debido a que la investigación partió de proposiciones teóricas acerca de la posible relación entre deserción escolar y autoestima, formuló hipótesis susceptibles de contrastación y recurrió posteriormente a evidencia empírica obtenida mediante instrumentos cuantitativos. La lógica aplicada permitió pasar de planteamientos generales sustentados en literatura científica hacia la evaluación de relaciones específicas dentro de la población estudiada. Creswell y Creswell (2023) explicaron que la investigación cuantitativa se apoyó en la contrastación de planteamientos teóricos mediante variables mensurables y procedimientos estadísticos. En este estudio, la secuencia se desarrolló mediante delimitación del problema, formulación de objetivos e hipótesis, operacionalización de variables, selección de la muestra, aplicación de instrumentos y análisis estadístico. El método no estuvo dirigido a demostrar causalidad, sino a contrastar si las asociaciones planteadas encontraban respaldo en los datos recogidos entre los

estudiantes de secundaria de la institución seleccionada.

De manera complementaria se emplearon procedimientos analítico y estadístico. El procedimiento analítico permitió examinar separadamente la variable deserción escolar y sus factores afectivo, académico y familiar para posteriormente relacionarlos con la autoestima. El procedimiento estadístico posibilitó organizar, resumir y contrastar los datos obtenidos. Field (2024) señaló que el análisis estadístico debía seleccionarse atendiendo al tipo de variables, distribución de los datos y propósito inferencial del estudio. En consecuencia, primero se efectuó un análisis descriptivo y posteriormente se evaluaron los supuestos requeridos para seleccionar la prueba correlacional pertinente. Esta secuencia evitó elegir anticipadamente un coeficiente sin examinar las características reales de los datos y permitió mantener correspondencia entre el análisis estadístico y las propiedades de las puntuaciones obtenidas.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta, debido a que permitió obtener respuestas estandarizadas de un número relativamente amplio de participantes bajo condiciones semejantes. Los instrumentos fueron administrados individualmente a cada integrante seleccionado de la muestra, siguiendo instrucciones uniformes y evitando intervenciones que pudieran orientar sus respuestas. La estandarización del procedimiento fue necesaria para disminuir variaciones atribuibles a la forma de aplicación. DeVellis y Thorpe (2021) destacaron que la calidad de una medición dependió no solamente del contenido de los ítems, sino también de la consistencia del procedimiento de administración, puntuación e interpretación. En la presente investigación se utilizaron dos escalas estructuradas, una destinada a estimar el riesgo de deserción escolar y otra a evaluar autoestima.

Para la variable deserción escolar se empleó la escala School Dropout, desarrollada para estudiantes del nivel secundario. El instrumento estuvo conformado por 16 ítems de respuesta dicotómica, organizados en tres factores: afectivo, académico y familiar. En el estudio psicométrico original realizado con 308 estudiantes de 10 a 16 años se obtuvo una

confiabilidad mediante KR-20 de 0,7532; además, la validez de contenido alcanzó una V de Aiken global de 0,99 y la estructura de tres factores presentó RMSEA = 0,068, CFI = 0,816 y TLI = 0,781. Estos antecedentes respaldaron su selección para medir condiciones vinculadas con el riesgo de deserción escolar en adolescentes. La propia tesis ya incorporó esta estructura como fundamento de la definición operacional.

Para la variable autoestima se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, integrada por diez reactivos destinados a evaluar sentimientos favorables y desfavorables acerca del propio valor. Las respuestas se registraron mediante cuatro categorías tipo Likert. Los ítems redactados en sentido negativo fueron recodificados antes de calcular la puntuación global, de modo que la dirección de la escala quedara unificada. La tesis había definido previamente dos componentes analíticos, autoestima positiva y autoestima negativa. DeVellis y Thorpe (2021) señalaron que la puntuación de una escala debía conservar coherencia en la dirección de sus reactivos y que la inversión de ítems debía realizarse antes de integrar las puntuaciones correspondientes.

3.6.1 Validez de los instrumentos

La validez de contenido de los instrumentos se estableció mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad de los reactivos. El formato institucional consideró una escala de valoración de uno a cinco puntos y clasificó el resultado global como desaprobado, observado o aprobado según el coeficiente obtenido de la siguiente manera:

Tabla 3. Validez de contenido mediante juicio de expertos

Experto	Coeficiente de validez	Dictamen
Juez 1	0,92	Aprobado
Juez 2	0,91	Aprobado
Juez 3	0,95	Aprobado
Promedio	0,927	Aprobado

La tabla mostró que los tres jueces otorgaron puntuaciones superiores a 0,90. El valor más elevado correspondió al juez 3, con 0,95,

mientras que el juez 2 registró 0,91 y el juez 1 alcanzó 0,92. De acuerdo con los criterios de evaluación institucional, todos los resultados se ubicaron en la categoría aprobada. El promedio obtenido, equivalente a 0,927, confirmó que los instrumentos presentaron adecuada correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores establecidos. En consecuencia, se consideró que los reactivos reunieron condiciones suficientes de claridad, coherencia, pertinencia y aplicabilidad para ser administrados a los estudiantes del nivel secundario incluidos en la investigación.

3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad se determinó mediante una aplicación piloto realizada con estudiantes que presentaron características similares a la población definitiva pero que no formaron parte de la muestra analizada. Para la escala dicotómica de deserción escolar correspondió emplear KR-20, debido a la naturaleza de sus alternativas de respuesta; para la Escala de Autoestima de Rosenberg correspondió calcular un coeficiente de consistencia interna apropiado para sus reactivos graduados. DeVellis y Thorpe (2021) explicaron que la confiabilidad expresa el grado de consistencia de las puntuaciones obtenidas por un instrumento y debe evaluarse en la población concreta donde se pretende realizar inferencias.

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el análisis de consistencia interna de las respuestas obtenidas. Los resultados mostraron valores elevados en las dos variables y en sus respectivas dimensiones. Para la escala de riesgo de deserción escolar, conformada por reactivos dicotómicos, se calculó el coeficiente KR-20, obteniéndose un valor de 0,941. En sus dimensiones se alcanzaron valores de 0,870 para el factor afectivo, 0,831 para el académico y 0,817 para el familiar. Para autoestima se obtuvo un coeficiente de 0,962 en los 10 reactivos, mientras que autoestima positiva registró 0,933 y autoestima negativa 0,921. En conjunto, los coeficientes evidenciaron una elevada consistencia interna, por lo que las puntuaciones obtenidas presentaron estabilidad suficiente para el análisis descriptivo e inferencial planteado.

Escala / dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Deserción escolar	0.941	16
Factor afectivo	0.870	6
Factor académico	0.831	5
Factor familiar	0.817	5
Autoestima	0.962	10
Autoestima positiva	0.933	5
Autoestima negativa	0.921	5

3.7 Procesamiento de la información

Los datos recolectados fueron revisados, codificados y organizados en una matriz antes de su procesamiento estadístico. Se verificó que cada registro correspondiera a un participante seleccionado y se controló la presencia de respuestas incompletas, duplicadas o incompatibles con las reglas de puntuación de los instrumentos. Posteriormente, los reactivos fueron codificados conforme con sus respectivas escalas y, en el caso de la autoestima, se efectuó la recodificación de los ítems negativos antes de calcular la puntuación global. Field (2024) destacó que la depuración previa de los datos constituyó una fase necesaria antes de realizar análisis inferenciales, debido a que errores de codificación, datos atípicos o valores ausentes podían alterar la interpretación de los resultados. Una vez finalizada esta revisión, la información se procesó mediante un programa estadístico y se elaboraron las tablas correspondientes a los objetivos del estudio.

En el análisis descriptivo se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes y niveles de las variables según los criterios de interpretación definidos para cada instrumento. Asimismo, se obtuvieron puntuaciones correspondientes a los factores afectivo, académico y familiar de la deserción escolar, además de la puntuación de autoestima. Esta etapa permitió caracterizar el comportamiento de las variables antes de proceder a la contrastación de hipótesis. Field (2024) señaló que las medidas descriptivas y la inspección de la distribución debían anteceder a los análisis inferenciales, puesto que permitían detectar irregularidades y comprender la

estructura de los datos. En concordancia con ello, no se interpretaron únicamente coeficientes de correlación, sino que primero se describió la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes.

Antes de seleccionar la prueba de correlación, se examinó la distribución de las puntuaciones mediante una prueba de normalidad. Considerando que la muestra estuvo constituida por 128 participantes, la interpretación no se limitó exclusivamente al valor de significancia, sino que se complementó con la revisión de la forma de la distribución y las características de las escalas. Field (2024) señaló que la elección entre métodos paramétricos y no paramétricos debía atender a los supuestos estadísticos, al nivel de medición y a la distribución de los datos. Cuando se verificaron condiciones apropiadas para análisis paramétricos, pudo utilizarse el coeficiente de Pearson; cuando estas condiciones no se cumplieron o las puntuaciones aconsejaron una aproximación ordinal o no paramétrica, correspondió emplear Rho de Spearman. El nivel de significancia se estableció en $\alpha = 0,05$, utilizando pruebas bilaterales.

La contrastación de la hipótesis general se realizó relacionando la puntuación total de deserción escolar con la puntuación total de autoestima. Para las hipótesis específicas se calcularon correlaciones entre cada factor de la deserción escolar —afectivo, académico y familiar— y la autoestima. La decisión estadística se efectuó comparando el valor de significancia obtenido con $\alpha = 0,05$. Cuando $p < 0,05$, se rechazó la hipótesis nula y se consideró que existía evidencia estadística de una relación; cuando $p \geq 0,05$, no se rechazó la hipótesis nula. Además del valor p, se informó el coeficiente correspondiente para interpretar la dirección y magnitud de la asociación, evitando equiparar significancia estadística con importancia práctica. Field (2024) enfatizó que un análisis correlacional debía interpretarse considerando conjuntamente el tamaño del coeficiente y su incertidumbre, y no únicamente la significancia estadística

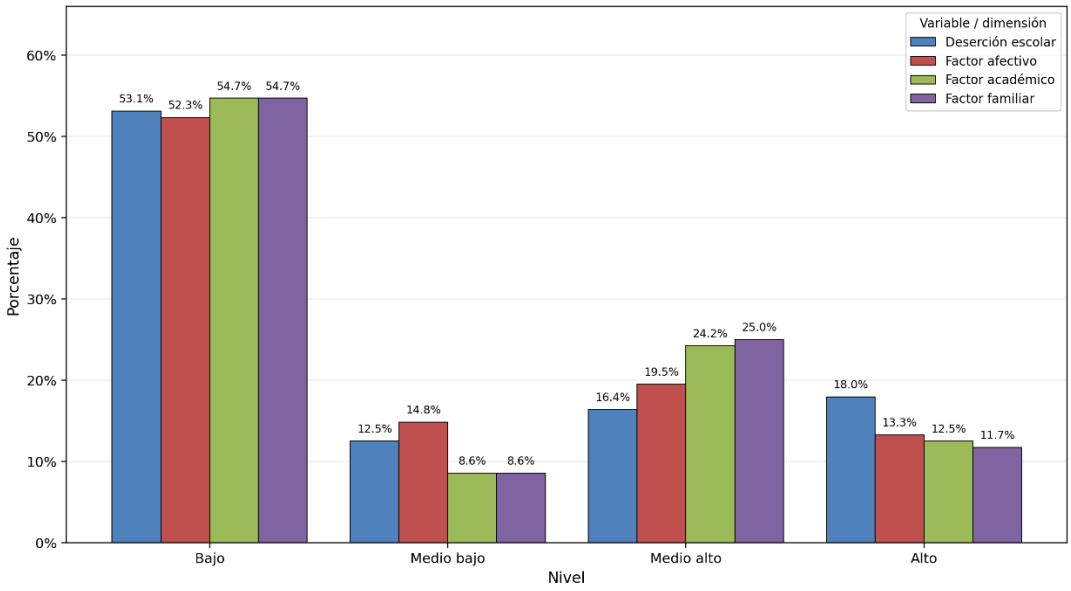
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

Tabla 4. Nivel de deserción escolar en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge

Nivel	Deserción escolar		Factor afectivo		Factor académico		Factor familiar	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	68	53.13%	67	52.34%	70	54.69%	70	54.69%
Medio bajo	16	12.50%	19	14.84%	11	8.59%	11	8.59%
Medio alto	21	16.41%	25	19.53%	31	24.22%	32	25.00%
Alto	23	17.97%	17	13.28%	16	12.50%	15	11.72%

Gráfico 1. Distribución porcentual del nivel de deserción escolar



La tabla 4 mostró que el nivel de deserción escolar predominante fue el bajo, con 53,1 % de los estudiantes, seguido del nivel alto, con 18,0 %, del nivel medio alto, con 16,4 %, y finalmente del nivel medio bajo, con 12,5 %. Estos resultados indicaron que más de la mitad de la muestra presentó escaso riesgo de abandono escolar; sin embargo, también se observó que un grupo relevante reunió condiciones de riesgo alto y medio alto, que en conjunto alcanzaron 34,4 %. En respuesta al objetivo general, este hallazgo evidenció que la deserción escolar no se presentó de manera uniforme, sino con una concentración predominante en el nivel bajo y una proporción

menor, aunque significativa, en niveles de mayor vulnerabilidad.

El factor afectivo se ubicó principalmente en el nivel bajo, con 52,3 % de los estudiantes. A continuación, se situó el nivel medio alto, con 19,5 %, seguido del nivel medio bajo, con 14,8 %, y del nivel alto, con 13,3 %. Estos valores mostraron que, para la mayoría de los estudiantes, las condiciones emocionales asociadas con el riesgo de deserción no alcanzaron alta intensidad. No obstante, el hecho de que 32,8 % se concentrara en niveles medio alto y alto evidenció la presencia de un grupo con mayor vulnerabilidad afectiva. En respuesta al objetivo específico 1, el componente emocional apareció como un factor diferenciado y potencialmente asociado con la autoestima.

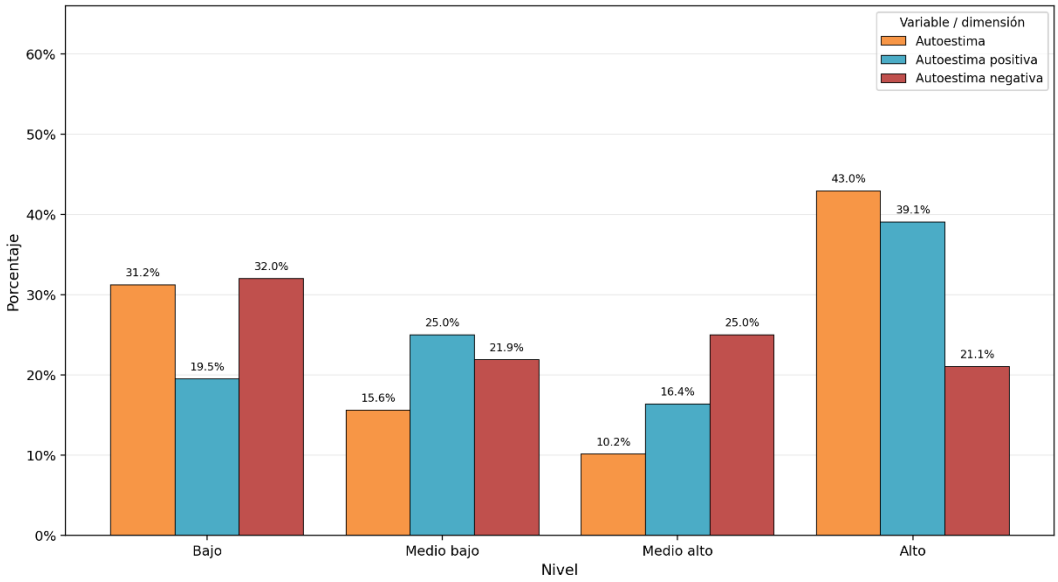
Por otro lado, el factor académico presentó mayor concentración en el nivel bajo, con 54,7 % de la muestra. El segundo nivel más frecuente fue medio alto, con 24,2 %, seguido del nivel alto, con 12,5 %, mientras que el nivel medio bajo representó solo 8,6 %. La distribución permitió observar que los problemas académicos vinculados con el riesgo de deserción no afectaron intensamente a la mayoría, aunque sí se identificó un grupo de 36,7 % ubicado entre los niveles medio alto y alto. En respuesta al objetivo específico 2, se estableció que el componente académico mostró una presencia moderada de riesgo y debía ser considerado en el análisis relacional con la autoestima.

Finalmente, el factor familiar también se concentró principalmente en el nivel bajo, con 54,7 % de los estudiantes. Le siguió el nivel medio alto, con 25,0 %, mientras que los niveles alto y medio bajo alcanzaron 11,7 % y 8,6 %, respectivamente. La distribución indicó que, aunque la mayoría mostró condiciones familiares favorables respecto al riesgo de deserción, un 36,7 % se ubicó en niveles medio alto y alto. En respuesta al objetivo específico 3, los datos sugirieron que el entorno familiar constituyó un componente relevante dentro del fenómeno estudiado, al presentar una proporción apreciable de estudiantes expuestos a condiciones menos favorables para la permanencia escolar.

Tabla 5. Nivel de autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge

Nivel	Autoestima		Autoestima positiva		Autoestima negativa	
	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	40	31.25%	25	19.53%	41	32.03%
Medio bajo	20	15.63%	32	25.00%	28	21.88%
Medio alto	13	10.16%	21	16.41%	32	25.00%
Alto	55	42.97%	50	39.06%	27	21.09%

Gráfico 2. Distribución porcentual del nivel de autoestima



La tabla 5 evidenció que la autoestima alcanzó su mayor frecuencia en el nivel alto, con 43,0 % de los estudiantes, seguida del nivel bajo, con 31,2 %. Los niveles medio bajo y medio alto registraron 15,6 % y 10,2 %, respectivamente. La distribución reveló un comportamiento polarizado, pues coexistieron proporciones elevadas de estudiantes con autovaloración favorable y de estudiantes con autovaloración deficiente. En respuesta al objetivo general, se observó que la autoestima no se concentró en niveles intermedios, sino en extremos opuestos. Este patrón sugirió que, dentro de la muestra, la valoración personal constituyó una condición heterogénea que podía vincularse de manera importante con el riesgo de deserción escolar.

En la dimensión autoestima positiva, el nivel predominante fue el alto, con 39,06 %, equivalente a 50 estudiantes. Le siguió el nivel medio bajo, con

25,00 % y 32 participantes, mientras que el nivel bajo representó 19,53 % y el nivel medio alto alcanzó 16,41 %. Esta distribución evidenció que una proporción considerable de estudiantes presentó una percepción favorable de su propio valor, sus cualidades personales y su capacidad de aceptación. Sin embargo, el 44,53 % se concentró entre los niveles bajo y medio bajo, lo cual mostró que no toda la población presentó una autovaloración positiva consolidada. Por ello, la dimensión reveló una distribución heterogénea, aunque con predominio de respuestas correspondientes a una autoestima positiva alta.

En la dimensión autoestima negativa, el mayor porcentaje correspondió al nivel bajo, con 32,03 %, equivalente a 41 estudiantes. El nivel medio alto representó 25,00 %, seguido del medio bajo con 21,88 % y del nivel alto con 21,09 %. Estos resultados indicaron que aproximadamente un tercio de los estudiantes presentó pocas manifestaciones de autovaloración desfavorable; no obstante, el 46,09 % se concentró entre los niveles medio alto y alto, mostrando la presencia de un grupo importante con sentimientos de insuficiencia, insatisfacción o valoración personal negativa. En consecuencia, aunque el nivel bajo constituyó la categoría individual más frecuente, la distribución general evidenció que las percepciones negativas sobre sí mismo estuvieron presentes con una intensidad relevante en una proporción considerable de la muestra.

4.2 Prueba de Normalidad y Contrastación de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad

Tabla 6. Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones

Variable	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Deserción escolar	0.204	128	0.001	0.856	128	0.000
Factor afectivo	0.225	128	0.001	0.826	128	0.000
Factor académico	0.237	128	0.001	0.823	128	0.000
Factor familiar	0.222	128	0.001	0.836	128	0.000
Autoestima	0.116	128	0.001	0.926	128	0.000
Autoestima positiva	0.145	128	0.001	0.915	128	0.000
Autoestima negativa	0.119	128	0.001	0.930	128	0.000

La tabla 6 mostró que todas las variables y dimensiones registraron valores de significancia menores que 0,05 tanto en la prueba de Kolmogorov-Smirnov como en Shapiro-Wilk. En deserción escolar, por ejemplo, se obtuvo p = 0,001 en Kolmogorov-Smirnov y p = 0,000 en Shapiro-Wilk; un comportamiento semejante se observó en el factor afectivo, académico, familiar y en la autoestima. Estos resultados indicaron que las distribuciones no siguieron un comportamiento normal. En consecuencia, para la contrastación de las hipótesis general y específicas correspondió aplicar una prueba no paramétrica. Por ello se seleccionó el coeficiente Rho de Spearman, al resultar el procedimiento estadístico adecuado para analizar la relación entre las variables del estudio.

4.2.2 Contrastación de la hipótesis general

Hipótesis alterna (H_1): Existe relación estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Hipótesis nula (H_0): No existe relación estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Tabla 7. Correlación entre deserción escolar y autoestima

Spearman’s rho	Deserción escolar	Autoestima
Coeficiente de correlación	1,000	-0,835
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	128	128

La tabla 7 presentó un coeficiente Rho de Spearman de -0,835 entre deserción escolar y autoestima, con una significancia bilateral de 0,000, valor inferior al nivel crítico de 0,05. El signo negativo indicó una relación inversa, mientras que la magnitud del coeficiente reveló una asociación fuerte. Esto significó que, a medida que aumentó el riesgo de deserción escolar, la autoestima tendió a disminuir; del mismo modo, cuando la autoestima fue más alta, el riesgo de deserción tendió a ser menor. En respuesta al objetivo general, se concluyó que existió una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la

hipótesis alterna general.

4.2.3 Contrastación de la primera hipótesis específica

Hipótesis alterna (H_{11}): Existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Hipótesis nula (H_{01}): No existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Tabla 8. Correlación entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima

Spearman's rho	Factor afectivo	Autoestima
Coeficiente de correlación	1,000	-0,799
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	128	128

La tabla 8 mostró una correlación Rho de Spearman de -0,799 entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima, con una significancia bilateral de 0,000. Este resultado evidenció una relación inversa y fuerte entre ambas variables, lo que permitió afirmar que mayores manifestaciones de riesgo afectivo se asociaron con menores niveles de autoestima en los estudiantes. La magnitud del coeficiente indicó que el componente emocional tuvo una vinculación importante con la autovaloración personal. En respuesta al objetivo específico 1, se concluyó que sí existió relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo y la autoestima. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula específica 1 y se aceptó la hipótesis alterna correspondiente.

4.2.4 Contrastación de la segunda hipótesis específica

Hipótesis alterna (H_{12}): Existe relación estadísticamente significativa entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Hipótesis nula (H_{02}): No existe relación estadísticamente significativa

entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Tabla 9. Correlación entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima

Spearman's rho	Factor académico	Autoestima
Coeficiente de correlación	1,000	-0,720
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	128	128

La tabla 9 evidenció un coeficiente Rho de Spearman de -0,720 entre el factor académico y la autoestima, acompañado de una significancia bilateral de 0,000. Este hallazgo indicó una relación inversa, fuerte y estadísticamente significativa entre ambas variables. En términos interpretativos, ello significó que el incremento de dificultades académicas vinculadas con el riesgo de deserción tendió a corresponderse con una menor valoración personal de los estudiantes. Aunque la asociación fue ligeramente inferior a la observada en el factor afectivo, mantuvo una intensidad alta y suficiente para respaldar la existencia de una relación relevante. En respuesta al objetivo específico 2, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna específica 2.

4.2.5 Contrastación de la tercera hipótesis específica

Hipótesis alterna (H_{13}): Existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Hipótesis nula (H_{03}): No existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.

Tabla 10. Correlación entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima

Spearman's rho	Factor familiar	Autoestima
Coeficiente de correlación	1,000	-0,778

Spearman’s rho	Factor familiar	Autoestima
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	128	128

La tabla 10 mostró que el factor familiar y la autoestima alcanzaron una correlación Rho de Spearman de -0,778, con una significancia bilateral de 0,000. La magnitud del coeficiente reveló una asociación fuerte e inversa, lo que permitió interpretar que, cuando las condiciones familiares asociadas al riesgo de deserción aumentaron, la autoestima tendió a disminuir en los estudiantes. Este resultado situó al factor familiar como un componente de peso dentro del fenómeno analizado, con una intensidad relacional superior a la del factor académico y cercana a la del factor afectivo. En respuesta al objetivo específico 3, se concluyó que existió relación estadísticamente significativa, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna específica 3.

4.3 Discusión de los resultados

En relación con el objetivo general, los resultados mostraron una asociación fuerte, inversa y estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima, con rho = -0,835 y p = 0,000. Este resultado indicó que los estudiantes con mayores niveles de riesgo de deserción tendieron a presentar menores niveles de autoestima, mientras que quienes registraron una valoración personal más favorable mostraron menores puntuaciones de riesgo de abandono. Este hallazgo coincidió con Park y Lee (2023), quienes encontraron una relación inversa entre autoestima e intención de abandono escolar, aunque con una intensidad menor, r = -0,238; p < 0,01. Del mismo modo, Cavicchiolo et al. (2026) identificaron que la autoestima funcionó como un factor protector frente a la intención de abandonar los estudios. La coincidencia entre estos antecedentes y los resultados obtenidos reforzó la interpretación de que la autovaloración personal se vinculó con la permanencia escolar. No obstante, la mayor magnitud hallada en la presente investigación pudo responder a diferencias en el contexto educativo, los instrumentos utilizados y las características socioculturales de la población de Satipo.

La relación general también guardó correspondencia parcial con

Bedia y Bravo (2024), quienes reportaron una asociación estadísticamente significativa entre autoestima y deserción escolar en estudiantes de secundaria, con rho = 0,275 y p = 0,042. Aunque la dirección del coeficiente fue distinta, la discrepancia no necesariamente contradijo los resultados actuales, debido a que la dirección matemática de una correlación depende de la codificación empleada en las escalas. En la investigación desarrollada en San Jorge, una puntuación alta en deserción representó mayor riesgo, mientras que una puntuación alta en autoestima expresó mayor autovaloración, razón por la cual la asociación esperada fue negativa. Más allá del signo, ambas investigaciones coincidieron en establecer que las variables no se comportaron de manera independiente. La diferencia principal se encontró en la intensidad, pues la presente investigación registró una asociación considerablemente más fuerte, lo cual sugirió que, en esta población específica, la dimensión socioemocional estuvo más estrechamente vinculada con las condiciones asociadas a la permanencia escolar.

Desde el marco teórico, la asociación general fue consistente con el planteamiento de Rosenberg (1965), quien concibió la autoestima como una valoración global del propio valor que se configura mediante experiencias familiares, sociales y culturales. Esta perspectiva permitió interpretar que una percepción desfavorable de sí mismo podía coexistir con dificultades para afrontar experiencias escolares exigentes, aunque sin asumir una relación causal directa. Asimismo, Moksnes et al. (2024) señalaron que la autoestima adolescente se relaciona con autoeficacia, estrés y satisfacción vital, lo que aporta una explicación complementaria sobre su posible vínculo con la adaptación escolar. La fuerza de la correlación encontrada sugirió que la autoestima formó parte importante del entramado psicológico asociado al riesgo de deserción; sin embargo, debido al diseño transversal y correlacional, no resultó metodológicamente válido afirmar que una baja autoestima causó la deserción ni que el riesgo de abandono produjo necesariamente una disminución de la autovaloración.

Respecto al primer objetivo específico, el factor afectivo presentó una relación fuerte e inversa con la autoestima, con rho = -0,799 y p = 0,000.

Este resultado fue coherente con los planteamientos de Ryan y Deci (2017), quienes explicaron que las necesidades de autonomía, competencia y relación influyen en la calidad de la motivación y en la participación del estudiante. Desde esta perspectiva, cuando el adolescente experimenta sentimientos de incompetencia, desconexión o escasa identificación con la escuela, puede disminuir su compromiso con las actividades académicas. La relación encontrada también coincidió con Virtanen et al. (2021), quienes identificaron que la disminución del compromiso y el incremento del cinismo antecedieron a mayores niveles de absentismo. En consecuencia, los resultados permitieron sostener que las manifestaciones afectivas asociadas con desmotivación, pérdida de interés o debilitamiento del sentido de pertenencia se vincularon estrechamente con una valoración personal menos favorable. No obstante, dicha relación debe interpretarse como una asociación recíproca posible y no como una secuencia causal demostrada.

El hallazgo correspondiente al factor afectivo también mostró afinidad con los resultados de Tong et al. (2023), quienes encontraron asociaciones entre dificultades psicológicas y abandono escolar. Aunque su investigación se centró en problemas de salud mental y no específicamente en autoestima, ambos trabajos convergieron en señalar que las condiciones emocionales formaron parte relevante de las trayectorias de desvinculación educativa. En el presente estudio, además, el 32,8 % de los estudiantes se ubicó entre los niveles medio alto y alto del factor afectivo, lo que evidenció que una proporción importante presentó señales emocionales vinculadas con el riesgo de abandono. Este resultado no significó que todos esos estudiantes fueran a desertar, pero sí mostró que la dimensión afectiva representó una zona de vulnerabilidad importante. La elevada correlación con autoestima sugirió que la forma en que el adolescente se valoró a sí mismo estuvo estrechamente relacionada con su disposición emocional hacia la continuidad escolar.

En cuanto al segundo objetivo específico, el factor académico mostró una relación fuerte e inversa con la autoestima, con rho = -0,720 y p = 0,000. Este resultado respaldó parcialmente el modelo de integración académica de Tinto (1993), según el cual las dificultades de ajuste, rendimiento y

participación pueden debilitar progresivamente el compromiso con la continuidad educativa. También guardó relación con Berral-Ortiz et al. (2022), quienes identificaron variables como bajo rendimiento, absentismo, repetición y dificultades escolares entre los factores recurrentemente asociados con abandono. La evidencia obtenida amplió esta interpretación al mostrar que esas condiciones académicas no solo se relacionaron con riesgo de deserción, sino también con la autovaloración del estudiante. La asociación fue menor que la observada en el factor afectivo, lo que sugirió que, en esta población, las dificultades académicas estuvieron vinculadas con la autoestima, pero no con la misma intensidad que las experiencias emocionales.

La relación académica también pudo interpretarse a la luz de Chana et al. (2024), quienes no encontraron relación significativa entre motivación académica y autoestima, con p = 0,070. Este antecedente contrastó parcialmente con los resultados obtenidos en San Jorge. La diferencia pudo deberse a que ambas investigaciones no evaluaron exactamente el mismo constructo académico. Mientras Chana et al. abordaron motivación académica como variable independiente, la presente investigación integró desempeño, cumplimiento, dificultades y vinculación con actividades escolares dentro del factor académico de la deserción. Esta diferencia conceptual pudo explicar por qué el vínculo con autoestima resultó más fuerte en el presente estudio. Por tanto, la contradicción aparente no invalida los hallazgos, sino que evidencia que la relación entre autoestima y experiencia académica puede variar según la forma en que se operacionalizan las variables y el contexto donde se evalúan.

Respecto al tercer objetivo específico, el factor familiar presentó una correlación fuerte e inversa con la autoestima, con rho = -0,778 y p = 0,000. Este resultado mantuvo una elevada coherencia con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que sostiene que el desarrollo del adolescente se configura dentro de sistemas interrelacionados, entre los cuales la familia ocupa un lugar central. Desde esta perspectiva, el acompañamiento, la estabilidad de las relaciones y el respaldo emocional del hogar pueden interactuar con la experiencia escolar y con la valoración que el adolescente

construye acerca de sí mismo. Asimismo, Ulmanen et al. (2022) encontraron que el apoyo familiar se vinculó con absentismo y culminación de la educación secundaria. La coincidencia con el resultado obtenido reforzó la idea de que el contexto familiar no constituye un elemento periférico, sino un componente estrechamente relacionado tanto con la permanencia educativa como con el bienestar socioemocional.

La importancia del factor familiar también se vio respaldada por Huamán (2022), quien identificó una asociación significativa entre comunicación familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de Satipo. En ese estudio, el 47,9 % presentó autoestima media y el 50 % comunicación familiar media. La proximidad geográfica entre ambas investigaciones otorgó especial relevancia a esta coincidencia, pues sugirió que la relación entre entorno familiar y autovaloración también estuvo presente en adolescentes de contextos cercanos al ámbito de la presente tesis. De forma complementaria, Lawrence y Adebowale (2023) encontraron que la estructura familiar presentó una asociación importante con el riesgo de abandono, con r = 0,591, mientras la autoestima se relacionó también con dicho riesgo. En conjunto, estas evidencias respaldaron la interpretación de que el factor familiar actuó como un componente contextual relevante dentro de la relación entre deserción y autoestima.

Desde una perspectiva comparativa, los resultados mostraron que el factor afectivo presentó la relación más intensa con la autoestima (rho = -0,799), seguido del factor familiar (rho = -0,778) y del factor académico (rho = -0,720). Esta jerarquía sugirió que, dentro de la población estudiada, los componentes emocionales y familiares mantuvieron una asociación ligeramente mayor con la autovaloración que las condiciones académicas. El patrón fue coherente con la teoría de la autodeterminación, que resalta la importancia de sentirse competente, conectado y valorado, y con la perspectiva ecológica, que reconoce la influencia de los entornos próximos sobre el desarrollo del adolescente. También se relacionó con los planteamientos de Rosenberg (1965), quien vinculó la autoestima con experiencias familiares y sociales. No obstante, la diferencia entre los tres coeficientes no debe interpretarse como una jerarquía causal, sino como una

variación en la intensidad de las asociaciones observadas.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general, se determinó que existió una relación estadísticamente significativa, fuerte e inversa entre la deserción escolar y la autoestima en los estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025, al obtenerse un coeficiente Rho de Spearman de -0,835 y una significancia bilateral de 0,000. Este resultado permitió establecer que los estudiantes con mayores niveles de riesgo de deserción tendieron a presentar menores niveles de autoestima y, de manera recíproca, una valoración personal más favorable se relacionó con menor riesgo de abandono escolar. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula general y se aceptó la hipótesis alterna.

En respuesta al primer objetivo específico, se comprobó que el factor afectivo de la deserción escolar mantuvo una relación significativa, fuerte e inversa con la autoestima, alcanzándose rho = -0,799 y p = 0,000. El resultado evidenció que las manifestaciones vinculadas con desmotivación, pérdida de interés, dificultades emocionales o menor disposición hacia la continuidad educativa se asociaron con niveles inferiores de autovaloración personal. Por tanto, se descartó la hipótesis nula específica y se respaldó la hipótesis alterna correspondiente, reconociéndose al componente afectivo como la dimensión específica que presentó la asociación más intensa con la autoestima dentro de las tres dimensiones evaluadas.

En respuesta al segundo objetivo específico, se estableció que el factor académico de la deserción escolar presentó una asociación fuerte, inversa y estadísticamente significativa con la autoestima, registrándose un coeficiente de rho = -0,720 y una significancia de p = 0,000. Este comportamiento mostró que las mayores dificultades relacionadas con desempeño, cumplimiento de responsabilidades, participación y continuidad de las actividades escolares tendieron a coexistir con una valoración personal menos favorable. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula específica y se admitió la hipótesis alterna. Aunque esta dimensión alcanzó la menor intensidad correlacional entre los tres factores analizados, su magnitud continuó siendo elevada y relevante para comprender la relación estudiada.

En respuesta al tercer objetivo específico, se identificó que el factor familiar de la deserción escolar se relacionó significativamente y de manera inversa con la

autoestima, con un valor de rho = -0,778 y p = 0,000. Este hallazgo indicó que la presencia de condiciones familiares menos favorables para la continuidad educativa tendió a acompañarse de menores niveles de autoestima, mientras que un contexto familiar con mejores condiciones de acompañamiento se vinculó con una valoración personal más positiva. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula específica y se aceptó la hipótesis alterna. La intensidad observada ubicó al factor familiar como la segunda dimensión con mayor asociación con la autoestima, después del componente afectivo.

Recomendaciones

A la dirección de la I.E. N.° 31463 San Jorge se recomendó fortalecer los mecanismos institucionales de seguimiento de estudiantes que presenten simultáneamente niveles elevados de riesgo de deserción escolar y niveles reducidos de autoestima. Para ello, resultaría pertinente incorporar evaluaciones periódicas dentro de las acciones de tutoría y orientación educativa, considerando que la investigación evidenció una asociación fuerte e inversa entre ambas variables. El seguimiento debería priorizar la identificación temprana de cambios en motivación, asistencia, cumplimiento académico y percepción personal, procurando que la información obtenida sea utilizada como insumo para orientar acciones de acompañamiento y no como criterio de etiquetamiento de los estudiantes.

Al equipo de tutoría y convivencia escolar se sugirió desarrollar acciones orientadas al fortalecimiento de la autoestima y del vínculo afectivo con la institución, debido a que el factor afectivo presentó la relación específica de mayor intensidad con la autoestima. Las actividades podrían favorecer la expresión emocional, el reconocimiento de capacidades, el sentido de pertenencia, la motivación y la construcción de expectativas educativas realistas. Estas acciones deberían integrarse a la dinámica regular de tutoría y responder a las características de los adolescentes, evitando intervenciones aisladas o exclusivamente informativas. Asimismo, sería conveniente efectuar seguimiento diferenciado a quienes presenten simultáneamente autoestima baja y mayores indicadores de riesgo afectivo.

A las familias de los estudiantes se recomendó fortalecer el acompañamiento educativo y la comunicación con sus hijos, debido a que el factor familiar presentó una relación fuerte con la autoestima. Se consideró pertinente favorecer espacios de diálogo, supervisión de responsabilidades escolares, reconocimiento de logros y apoyo frente a dificultades académicas o emocionales. Del mismo modo, la institución podría propiciar reuniones y orientaciones dirigidas a padres y responsables, con énfasis en la importancia del respaldo familiar durante la adolescencia. Estas acciones deberían considerar la diversidad de condiciones familiares existentes y evitar atribuir exclusivamente al hogar la responsabilidad por las dificultades relacionadas con la permanencia educativa.

A futuros investigadores se recomendó ampliar el estudio mediante diseños longitudinales y muestras procedentes de otras instituciones educativas de Satipo y la región Junín. El carácter transversal de la presente investigación permitió establecer asociación, pero no identificar precedencia temporal ni causalidad entre autoestima y deserción escolar. También sería conveniente incorporar variables como asistencia, clima escolar, apoyo docente, motivación, funcionamiento familiar y rendimiento académico, con el propósito de examinar modelos explicativos más amplios. Asimismo, podrían compararse los resultados según grado, sexo, procedencia u otras características pertinentes, siempre que estas variables sean previamente incluidas en el diseño metodológico y cuenten con suficiente sustento teórico.

Referencias bibliográficas

Agüero-Espinoza, F. A., Neyra-Agama, M., Tasilla-Guayamis, L., Valencia-Acosta, L., Vega-Agurto, G. M., y Morales, J. (2025). *Nomophobia and self-esteem: The influence of digital media on the leisure activities of Peruvian adolescents. The Open Public Health Journal,* 18, e18749445360319. https://doi.org/10.2174/0118749445360319241226120427

Bedia Sotomayor, R., y Bravo Orccori, A. (2024). *Autoestima y deserción escolar en estudiantes de educación básica secundaria de una institución educativa pública de Grau 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Trujillo. https://repositorio.uct.edu.pe/items/e0f1cbaf-0a1f-4208-8b00-972ec2bd0a91

Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., y Alivernini, F. (2021). *School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: The protective role of peer acceptance at school. School Mental Health,* 13, 266–278. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press*. https://books.google.com/books/about/The_Ecology_of_Human_Development.html?id=OCmbzWka6xUC

Campos Villar, J., y Marmolejo Espinoza, N. B. (2025). *Causas de la deserción estudiantil en contexto virtual de un centro de educación básica alternativa de Junín, desde la percepción de los docentes* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Huancavelica. https://hdl.handle.net/20.500.14597/9325

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., y Alivernini, F. (2026). Deciding to drop out of school during compulsory education: Testing developmental and contextual models in students from low-income families. Learning and Individual Differences, 127, 102887. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2026.102887.

Chana Ccama, Y., Quispe Siguairo, K. C., y Muñoz Yañez, H. N. (2024). *Motivación académica y autoestima en los estudiantes de secundaria de Ilo-Perú. Revista Ciencia y Tecnología para el Desarrollo*, 9(18), 44–55. https://doi.org/10.37260/rctd.v9i18.10.

Chuco Ventocilla, V. S. (2023). *Autoestima y habilidades sociales post pandemia en estudiantes de una institución educativa estatal del distrito de Junín, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional de la Universidad Continental. https://hdl.handle.net/20.500.12394/12960

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. CEPAL.* https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6.ª ed.). SAGE Publications*. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/research-design-6-270550

DeVellis, R. F., y Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5.ª ed.). SAGE Publications. https://us2.sagepub.com/en-us/nam/scale-development/book269114

Eurostat. (2024, 23 de mayo). Early school leavers down to 9.5% in 2023. *European Commission.* https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240523-1

Field, A. P. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (6.ª ed.). SAGE Publications.* https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics-6-285130

Greco, A. M., González-Gómez, B., y Cañete-Massé, C. (2025). *A COSMIN-based meta-analysis on the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale for children and adolescents. Child Indicators Research*, 18, 2705–2736. https://doi.org/10.1007/s12187-025-10290-2

Huamán Ascarza, L. D. (2022). *Comunicación familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Satipo, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/25018

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Estado de la niñez y adolescencia: Julio-agosto-setiembre 2024. INEI.* https://www.inei.gob.pe/biblioteca-virtual/boletines/ninez-y-adolescencia-8436

Lawrence, K. C., y Adebowale, T. A. (2023). Adolescence dropout risk predictors: Family structure, mental health, and self-esteem. Journal of Community Psychology, 51(1), 120–136. https://doi.org/10.1002/jcop.22884.

Lohr, S. L. (2022). *Sampling: Design and analysis (3.ª ed.).* Chapman & Hall/CRC. https://www.routledge.com/Sampling-Design-and-Analysis/Lohr/p/book/9780367279509

Major, D., Falus, M., Árva, D., Eorsi, D., Terebessy, A., Gede, N., y Fazekas-Pongor, V. (2024). *The effect of school lockdown on well-being and self-esteem of adolescents during the COVID-19 pandemic in Hungary. Frontiers in Public Health,* 12, 1474893. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1474893

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality. Harper & Row*. https://books.google.com/books/about/Motivation_and_Personality.html?id=PEVqAAAAMAAJ

Moksnes, U. K., Espnes, G. A., Eilertsen, M. E. B., Bjørnsen, H. N., Ringdal, R., y Haugan, G. (2024). *Validation of Rosenberg self-esteem scale among Norwegian adolescents: Psychometric properties across samples*. *BMC Psychology,* 12, 506. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02004-0

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 results (Volume II): *Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results: Country note—Peru. OECD.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/peru_21d86e8b/3e71791c-en.pdf

Park, H. J., y Lee, C. S. (2023). *The effects of academic stress on drop-out intention of high school students: Double mediating effects of self-esteem and peer relationship and moderated mediation effect of grit. Industry Promotion Research,* 8(2), 81–91. https://doi.org/10.21186/IPR.2023.8.2.081.

Pineda Roa, C. A., Llinás Solano, H., Manjarres Jiménez, E., Salamanca Camargo, Y., Villalobos Galvis, F. H., Bahamón, M. J., Bello Villanueva, A. M., Martínez Chía, A. P., y Corredor González, D. Y. (2024). *Confiabilidad, dimensionalidad e invarianza de la Escala Rosenberg de autoestima en una muestra colombiana de adolescentes escolarizados.* Universitas Psychologica, 22, 1–13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.cdie

Quispe Mamani, Y., Chura Añari, M. C., Condori Callo, M., y Quispe Mamani, A. (2023). *Construcción y propiedades psicométricas de la escala "School Dropout" para medir riesgos de deserción escolar en alumnos del nivel secundario de la ciudad de Juliaca. Revista Científica de Ciencias de la Salud,* 16(1), 57–68. https://doi.org/10.17162/rccs.v16i1.1988

Quispe Mamani, Y., Chura Añari, M. C., Condori Callo, M., y Quispe Mamani, A. (2023). *Construcción y propiedades psicométricas de la escala "School Dropout" para medir riesgos de deserción escolar en alumnos del nivel secundario de la ciudad de Juliaca. Revista Científica de Ciencias de la Salud,* 16(1), 57–68. https://doi.org/10.17162/rccs.v16i1.1988

Reátegui Valencia, E. N. (2022). *Autolesión y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Satipo, Junín, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. El registro de ALICIA confirma la autoría, año, institución y enlace original del repositorio. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCTB_e6b6f36813249df4a513914e099d8831

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin*. https://books.google.com/books/about/On_Becoming_a_Person.html?id=oyKVjgEACAAJ

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.* https://books.google.com/books?printsec=frontcover&vid=LCCN65010837

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image. Princeton University Press*. https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjjh

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.*

https://books.google.com/books/about/Self_Determination_Theory.html?id=GF0ODQAAQBAJ

Scherrer, V., Hank, P., y Preckel, F. (2023). *Development of adolescents' self-esteem and general academic self-concept: Perceived classroom climate makes a difference. European Journal of Personality,* 37(6), 723–743. https://doi.org/10.1177/08902070221126789

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tong, Y., Wang, S., Cao, L., Zhu, D., Wang, F., Xie, F., Zhang, X., Wang, G., y Su, P. (2023). *School dropouts related to mental disorders: A systematic review and meta-analysis. Asian Journal of Psychiatry*, 85, 103622. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103622

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., y Pyhältö, K. (2022). *Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. Learning and Instruction,* 82, 101663. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101663

UNESCO. (2024). *The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean. UNESCO.* https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). *Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. Motivation and Emotion,* 44, 1–31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., y Kuorelahti, M. (2021). *Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. Learning and Individual Differences*, 86, 101972. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972

Vivar Gonzalez, J. A., y Chauca Vidal, F. (2023). *Autoestima y aprendizaje de matemática. Alumnos de 5to grado de secundaria. IE 5166 Bella Aurora. Puente Piedra. Lima. IGOBERNANZA,* 6(24), 168–187. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n24.2023.310

Zapata-Lamana, R., Sanhueza-Campos, C., Stuardo-Álvarez, M., Ibarra-Mora, J., Mardones-Contreras, M., Reyes-Molina, D., Vásquez-Gómez, J., Lasserre-Laso, N., Poblete-Valderrama, F., Petermann-Rocha, F., Parra-Rizo, M. A.,

y Cigarroa, I. (2021). *Anxiety, low self-esteem and a low happiness index are associated with poor school performance in Chilean adolescents: A cross-sectional analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11685. https://doi.org/10.3390/ijerph182111685

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg./Lic. Juan Luis Garcia Huarcaya identificado (a) con DNI N° 20498894, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado: Desercion Escolar y autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. n° 31463 San Jorge Satipo, 2025 desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Masael Ccorpa Huaman DNI: 08872922.

Nombres y Apellidos: Jaime Zavaleta Gutierrez DNI: 19090249

egresado (a) de la especialidad: de comunicacion

considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, Agosto, de 10 del 2026.

Garcia Huarcaya Juan Luis.

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 20498894

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Jaime Zavaleta Gutierrez

identificado (a) con DNI N° 19090349, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

DESERCION ESCOLAR y AUTOESTIMA en estudiantes de educación secundaria de la I.E. n° 31463 de San Jorge y egresado de la especialidad de: Psicologia - Comunicacion;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de COMUNICACION, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 10 de Agosto del 2026

Zavaleta Gutierrez Jaime

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 19090349

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Misael Ccorpa Huamán

identificado (a) con DNI N° 05172922, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Diversión escolar y autoestima en estudiantes de educación Secundaria de la I.E. 31463 San Jorge y

egresado de la especialidad de: Comunicación;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Comunicación, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 10 de Agosto del 2026

CCORPA HUAMAN, MISAEL

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 05172922

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Zavaleta Gutierrez Jaime

DNI :19090349 Correo electrónico: Jaimezavaleta6@Gmail.

Código de matrícula alumno : 2.0202.77 ID ORCID :.....

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación ...La deserción Escolar y autoestima en estudiantes de nivel Secundario de I.E. 31463 San Jorge.

...

Especialidad de Educación ...Comunicación

Asesor...Juan Luz García Huarcaya

ID ORCID Asesor.....

DNI N°...20048894

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Secundaria..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación :Bienestar socio emocional y aprendizaje.

Eje Temático :.....

Fecha de Firma de Autorización: 04 / Septiembre / 2026



Jaime Zavaleta G.

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 19090349

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Nisael Ccorpa Haaman

DNI : 08172922 Correo electrónico: Nisaelccorpahaaman4@hotmail.

Código de matrícula alumno : 08172922 ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación ...la deserción escolar y autoestima en estudiantes de educacion secundaria de la I.E.-31463.San Jorge ...

Especialidad de Educación ...comunicación

Asesor...Juan Luis Garcia Tuparoja

ID ORCID Asesor.....

DNI N°...20048894

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: ...Secundaria..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Bienestar Socioemocional y aprendizaje.

Eje Temático :.....

Fecha de Firma de Autorización: 06 / Septiembre / 2024



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 08172922

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: Deserción Escolar Y Autoestima En Estudiantes Del Nivel Secundario De La I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
Problema general: ¿Qué relación existe entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?	**Objetivo general:** Determinar la relación entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.	**H_1:** Existe relación estadísticamente significativa entre la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025. **H_0:** No existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.	**Variable 1:** Deserción escolar. **Dimensiones:** factor afectivo, factor académico factor familiar. **Variable 2:** Autoestima. **Dimensiones:** autoestima positiva autoestima negativa.	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** básico. **Nivel:** correlacional. **Diseño:** no experimental, transversal y correlacional. **Método:** hipotético-deductivo. **Población:** 191 estudiantes. **Muestra:** 128 estudiantes. **Muestreo:** probabilístico estratificado proporcional. **Técnica:** encuesta. **Instrumentos:** School Dropout y Escala de
Problema específico 1: ¿Qué relación existe entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?	**Objetivo específico 1:** Determinar la relación entre el factor afectivo de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.	**H_{11}:** Existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo y la autoestima. **H_{01}:** No existe relación estadísticamente significativa entre el factor afectivo y la autoestima.		
Problema específico 2: ¿Qué relación	**Objetivo específico 2:** Determinar la	**H_{12}:** Existe relación estadísticamente significativa		

existe entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?	relación entre el factor académico de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.	entre el factor académico y la autoestima. **H_{02}:** No existe relación estadísticamente significativa entre el factor académico y la autoestima.		Autoestima de Rosenberg.
Problema específico 3: ¿Qué relación existe entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025?	**Objetivo específico 3:** Determinar la relación entre el factor familiar de la deserción escolar y la autoestima en estudiantes del nivel secundario de la I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025.	**H_{13}:** Existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar y la autoestima. **H_{03}:** No existe relación estadísticamente significativa entre el factor familiar y la autoestima.		**Análisis:** estadística descriptiva y Rho de Spearman, α = 0,05.

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Deserción escolar	Berral-Ortiz et al. (2022) la conceptualizan como un proceso de desvinculación educativa asociado con factores personales, familiares, académicos y sociales que pueden acumularse hasta producir la interrupción de la trayectoria escolar del estudiante.	Se midió como nivel de riesgo de deserción en estudiantes matriculados mediante una escala de 16 ítems de respuesta dicotómica. La puntuación permitió clasificar el riesgo en niveles bajo, medio bajo, medio alto y alto.	**Factor afectivo**	Motivación, disposición hacia la continuidad educativa y experiencias afectivas vinculadas con los estudios.	Escala **School Dropout**. Respuesta dicotómica.
			Factor académico	Desempeño, cumplimiento, dificultades, participación y vinculación con las actividades escolares.	
			Factor familiar	Apoyo, acompañamiento y condiciones familiares relacionadas con la continuidad educativa.	
Autoestima	Rosenberg (1965) define la autoestima como la valoración global que una persona realiza de sí misma, expresada mediante actitudes favorables o desfavorables respecto de su propio valor.	Se evaluó mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg de 10 ítems con cuatro categorías de respuesta. Los reactivos negativos fueron recodificados antes de obtener la puntuación global.	**Autoestima positiva**	Satisfacción consigo mismo, percepción de valía, aceptación y reconocimiento de cualidades personales.	Escala de Autoestima de Rosenberg. Tipo Likert de 4 categorías. .
			Autoestima negativa	Sentimientos de insuficiencia, autovaloración desfavorable e interpretación negativa del propio valor.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Ficha técnica del instrumento para deserción escolar

Aspecto	Descripción
Variable	Deserción escolar, operacionalizada mediante riesgo de deserción
Nombre del instrumento	Escala *School Dropout*
Autores de referencia	Quispe Mamani et al.
Año	2023
Propósito	Evaluar el riesgo de deserción escolar en estudiantes del nivel secundario
Número total de ítems	16
Dimensiones	Factor afectivo, factor académico y factor familiar
Factor afectivo	6 elementos
Factor académico	5 elementos
Factor familiar	5 elementos
Tipo de respuesta	Dicotómica
Forma de aplicación	Individual
Población de aplicación	Estudiantes del nivel secundario
Tiempo aproximado	15 a 20 minutos
Validez original	V de Aiken global = 0,99; KMO = 0,831
Ajuste factorial reportado	RMSEA = 0,068; CFI = 0,816; TLI = 0,781
Confiabilidad obtenida en la investigación	α = 0,941
Confiabilidad por dimensiones	Factor afectivo α = 0,870; factor académico α = 0,831; factor familiar α = 0,817
Niveles de interpretación utilizados	Bajo, medio bajo, medio alto y alto

Ficha técnica del instrumento para autoestima

Aspecto	Descripción
Variable	Autoestima
Nombre del instrumento	Escala de Autoestima de Rosenberg
Autor original	Morris Rosenberg
Año de publicación original	1965
Propósito	Evaluar la valoración global favorable y desfavorable que la persona realiza de sí misma
Número total de ítems	10
Dimensiones consideradas	Autoestima positiva y autoestima negativa
Autoestima positiva	5 elementos
Autoestima negativa	5 elementos
Tipo de respuesta	Likert de cuatro categorías
Forma de aplicación	Individual
Población considerada	Estudiantes adolescentes del nivel secundario
Procedimiento de puntuación	Los ítems formulados negativamente fueron recodificados antes del cálculo del puntaje total
Confiabilidad obtenida en la investigación	α = 0,962
Autoestima positiva	α = 0,933
Autoestima negativa	α = 0,921
Niveles utilizados para interpretación	Bajo, medio bajo, medio alto y alto

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"
RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Quispe Tuncar Francisca Erlinda
1.2 Cargo e institución donde labora : Francisca Irazola
1.3 Nombre del instrumento evaluado: School Dropout - Autoestima Rosenberg
1.4 Autor del instrumento : Ccarpa Huaman Misael - Zavaleta Gutierrez Jaime

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E =$ $\frac{50}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Felicitaciones Pos su buena investigación

LUGAR: Satipo 15 de 08 del 2026

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"
RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: SALVATIERRA SOTO, Lourdes Teresa
1.2 Cargo e institución donde labora I.E.I. José Galvez
1.3 Nombre del instrumento evaluado: School Dropout - Autoestima Rosenberg
1.4 Autor del instrumento : Ccorpa Huanan, Higuel - Zavaleta Gutierrez, Jaime

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{50}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Continue con su investigación

LUGAR: Satipo 20 de 08 del 2026

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Zamudio Roja, David J.

1.2 Cargo e institución donde labora : I.E.I. Libertador Simon Bol. Jor

1.3 Nombre del instrumento evaluado: School Dropout - Autoestima Rosen

1.4 Autor del instrumento : Coopa Huaman Misael - Benavente Gutierrez. berg.

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN Jaime

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
	CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** 49 / 50

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

continue con su investigación

LUGAR: Satipo 25 de 08 del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

Código: _____ Edad: _____ años Sexo: F ( ) M ( )

Grado: 1.° ( ) 2.° ( ) 3.° ( ) 4.° ( ) 5.° ( )

Indicaciones generales. Lee cada afirmación con atención y responde de acuerdo con lo que realmente piensas o te sucede. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información será utilizada exclusivamente con fines académicos. No escribas tu nombre.

INSTRUMENTO 1. ESCALA ADAPTADA DE RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR

Base de adaptación. Quispe Mamani, Chura Añari, Condori Callo y Quispe Mamani (2023), escala “School Dropout”, 16 ítems y tres dimensiones: factor afectivo, factor académico y factor familiar.

Forma de respuesta. Marca una sola opción en cada afirmación: Sí o No.

N.°	Afirmación	Sí	No	Dimensión
1	A veces siento que ya no vale la pena continuar asistiendo al colegio.	☐	☐	Afectivo
2	Me siento motivado(a) para terminar mis estudios secundarios.	☐	☐	Afectivo
3	Con frecuencia pienso en dejar de estudiar antes de terminar la secundaria.	☐	☐	Afectivo
4	Me siento parte de mi colegio y deseo seguir estudiando en él.	☐	☐	Afectivo
5	Cuando tengo problemas personales, pierdo las ganas de continuar estudiando.	☐	☐	Afectivo
6	Tengo metas personales que me animan a permanecer en la escuela.	☐	☐	Afectivo
7	Mis dificultades para aprender me hacen pensar en dejar el colegio.	☐	☐	Académico
8	Aunque un curso sea difícil, busco la manera de seguir aprendiendo.	☐	☐	Académico
9	Mis bajas calificaciones disminuyen mis ganas de continuar estudiando.	☐	☐	Académico

N.°	Afirmación	Sí	No	Dimensión
10	Cumplo con mis tareas y actividades escolares de manera regular.	☐	☐	Académico
11	Faltar a clases hace que cada vez me resulte más difícil continuar mis estudios.	☐	☐	Académico
12	En mi familia me animan a terminar la educación secundaria.	☐	☐	Familiar
13	Los problemas de mi hogar dificultan que pueda concentrarme y seguir estudiando.	☐	☐	Familiar
14	Cuento con una persona de mi familia que me apoya cuando tengo dificultades escolares.	☐	☐	Familiar
15	Las responsabilidades que tengo en casa podrían hacer que deje de asistir al colegio.	☐	☐	Familiar
16	Mi familia considera importante que termine mis estudios secundarios.	☐	☐	Familiar

La codificación de los ítems se presenta en la ficha técnica del investigador.

INSTRUMENTO 2. ESCALA ADAPTADA DE AUTOESTIMA

Base de adaptación. Escala de Autoestima de Rosenberg, tomando como referencia la evidencia psicométrica en adolescentes peruanos reportada por Ventura-León, Caycho-Rodríguez, Barboza-Palomino y Salas (2018).

Forma de respuesta. Marca una sola alternativa: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo.

N.°	Afirmación	1	2	3	4	Dimensión
1	Considero que soy una persona valiosa, al igual que los demás.	☐	☐	☐	☐	Positiva
2	Reconozco varias cualidades positivas en mí.	☐	☐	☐	☐	Positiva
3	A veces siento que no tengo mucho de qué sentirme orgulloso(a).	☐	☐	☐	☐	Negativa
4	Puedo realizar muchas actividades tan bien como otras personas.	☐	☐	☐	☐	Positiva
5	Con frecuencia siento que tengo pocas cualidades personales.	☐	☐	☐	☐	Negativa
6	Mantengo una actitud favorable hacia mí mismo(a).	☐	☐	☐	☐	Positiva
7	En general, me siento satisfecho(a) con la persona que soy.	☐	☐	☐	☐	Positiva
8	Hay momentos en los que desearía valorarme más.	☐	☐	☐	☐	Negativa
9	En ocasiones siento que no soy una persona útil.	☐	☐	☐	☐	Negativa
10	A veces pienso que valgo menos que otras personas.	☐	☐	☐	☐	Negativa

Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo.

FICHA TÉCNICA PARA EL INVESTIGADOR

1. Riesgo de deserción escolar

Variable	Riesgo de deserción escolar
Instrumento base	Escala “School Dropout”
Autores del instrumento base	Quispe Mamani, Chura Añari, Condori Callo y Quispe Mamani
Publicación	2023
DOI	10.17162/rccs.v16i1.1988
Población de referencia	Estudiantes del nivel secundario
Número de ítems de la adaptación	16
Dimensiones	Factor afectivo; factor académico; factor familiar
Tipo de respuesta	Dicotómica: Sí / No
Aplicación	Individual o colectiva
Tiempo estimado	10 a 15 minutos

Codificación:

Ítems directos de riesgo: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 15. Sí = 1; No = 0.

Ítems protectores o inversos: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 16. Sí = 0; No = 1.

Interpretación: Un puntaje mayor representa mayor riesgo de deserción escolar. Los puntos de corte definitivos no deben fijarse de manera arbitraria; se recomienda establecerlos después de la prueba piloto o mediante criterios empíricos sustentados.

Dimensión	**Ítems**	**Cantidad**
Factor afectivo	1, 2, 3, 4, 5, 6	6
Factor académico	7, 8, 9, 10, 11	5
Factor familiar	12, 13, 14, 15, 16	5

2. Autoestima

Variable	Autoestima
Instrumento base	Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR/RSES)
Referencia psicométrica peruana	Ventura-León, Caycho-Rodríguez, Barboza-Palomino y Salas
Publicación	2018
DOI	10.30849/rip/ijp.v52i1.363
Población de referencia	Adolescentes peruanos
Número de ítems de la adaptación	10
Dimensiones	Autoestima positiva; autoestima negativa
Tipo de respuesta	Likert de 4 puntos
Aplicación	Individual o colectiva
Tiempo estimado	5 a 10 minutos

FICHA TÉCNICA PARA EL INVESTIGADOR (continuación)

Codificación de autoestima

Ítems positivos: 1, 2, 4, 6 y 7. Puntuar 1, 2, 3 y 4 según la alternativa marcada.

Ítems negativos: 3, 5, 8, 9 y 10. Recodificar: 1→4, 2→3, 3→2 y 4→1.

Interpretación: Luego de invertir los ítems negativos, un puntaje total mayor representa mayor autoestima. Los niveles bajo, medio y alto deben definirse mediante una regla previamente justificada y, de preferencia, apoyada en la distribución observada en la prueba piloto.

Dimensión	Ítems	Cantidad
Autoestima positiva	1, 2, 4, 6, 7	5
Autoestima negativa	3, 5, 8, 9, 10	5

INDICACIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LA ADAPTACIÓN

Validez de contenido. Someter ambos instrumentos a juicio de expertos en investigación educativa, psicometría o psicología educativa. Se recomienda valorar claridad, pertinencia y relevancia de cada ítem y calcular V de Aiken.

Prueba piloto. Aplicar las escalas a estudiantes con características semejantes a la población objetivo, procurando que no formen parte de la muestra definitiva cuando ello sea posible.

Confiabilidad. Para la escala dicotómica puede utilizarse KR-20 o un coeficiente equivalente; para autoestima, alfa de Cronbach y, de ser posible, omega de McDonald.

Aplicación definitiva. Aplicar únicamente la versión que haya superado la revisión de expertos y la prueba piloto, conservando la misma redacción, opciones de respuesta y sistema de puntuación aprobado.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

Base de datos para deserción escolar

		Factor afectivo						Factor académico					Factor familiar												
ID	**Grado**	**SD1**	**SD2**	**SD3**	**SD4**	**SD5**	**SD6**	**SD7**	**SD8**	**SD9**	**SD10**	**SD11**	**SD12**	**SD13**	**SD14**	**SD15**	**SD16**	**Afectivo**	**Nivel_Afectivo**	**Academico**	**Nivel_Academico**	**Familiar**	**Nivel_Familiar**	**Desercion_Total**	**Nivel_Desercion**
1	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo
2	1°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
3	1°	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	2	Medio bajo	1	Bajo	4	Bajo
4	1°	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	Bajo	1	Bajo	3	Medio alto	5	Medio bajo
5	1°	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	Medio bajo	0	Bajo	2	Medio bajo	4	Bajo
6	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
7	1°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
8	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
9	1°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	5	Alto	5	Alto	16	Alto
10	1°	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	Bajo	1	Bajo	2	Medio bajo	4	Bajo
11	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
12	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
13	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
14	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
15	1°	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3	Medio bajo	2	Medio bajo	2	Medio bajo	7	Medio bajo
16	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
17	1°	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	Medio alto	0	Bajo	1	Bajo	5	Medio bajo
18	1°	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	Bajo	3	Medio alto	1	Bajo	4	Bajo
19	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
20	1°	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
21	1°	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	Medio alto	3	Medio alto	5	Alto	12	Medio alto
22	1°	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3	Medio bajo	3	Medio alto	1	Bajo	7	Medio bajo
23	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
24	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
25	1°	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	3	Medio bajo	3	Medio alto	2	Medio bajo	8	Medio bajo
26	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
27	2°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
28	2°	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	Bajo	3	Medio alto	4	Medio alto	8	Medio bajo
29	2°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	5	Alto	5	Alto	16	Alto
30	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
31	2°	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	4	Medio alto	3	Medio alto	3	Medio alto	10	Medio alto
32	2°	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	Medio bajo	2	Medio bajo	1	Bajo	5	Medio bajo
33	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
34	2°	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	4	Medio alto	2	Medio bajo	3	Medio alto	9	Medio alto
35	2°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	6	Alto	4	Medio alto	4	Medio alto	14	Alto
36	2°	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	Medio bajo	2	Medio bajo	1	Bajo	6	Medio bajo
37	2°	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	2	Bajo
38	2°	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	4	Medio alto	3	Medio alto	4	Medio alto	11	Medio alto
39	2°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	5	Alto	5	Alto	16	Alto
40	2°	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	3	Medio bajo	4	Medio alto	3	Medio alto	10	Medio alto
41	2°	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	Medio alto	5	Alto	5	Alto	15	Alto

		Factor afectivo						Factor académico					Factor familiar												
ID	**Grado**	**SD1**	**SD2**	**SD3**	**SD4**	**SD5**	**SD6**	**SD7**	**SD8**	**SD9**	**SD10**	**SD11**	**SD12**	**SD13**	**SD14**	**SD15**	**SD16**	**Afectivo**	**Nivel_Afectivo**	**Academico**	**Nivel_Academico**	**Familiar**	**Nivel_Familiar**	**Desercion_Total**	**Nivel_Desercion**
42	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
43	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
44	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
45	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
46	2°	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	Bajo	0	Bajo	2	Medio bajo	3	Bajo
47	2°	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	4	Medio alto	1	Bajo	4	Medio alto	9	Medio alto
48	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
49	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
50	2°	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	6	Alto	3	Medio alto	3	Medio alto	12	Medio alto
51	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
52	2°	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	3	Bajo
53	2°	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	3	Bajo
54	2°	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	4	Medio alto	5	Alto	4	Medio alto	13	Alto
55	2°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
56	2°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	Alto	3	Medio alto	3	Medio alto	12	Medio alto
57	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
58	3°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	6	Alto	5	Alto	4	Medio alto	15	Alto
59	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
60	3°	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	Medio alto	5	Alto	5	Alto	15	Alto
61	3°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
62	3°	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	3	Medio bajo	3	Medio alto	2	Medio bajo	8	Medio bajo
63	3°	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
64	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
65	3°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	5	Alto	5	Alto	16	Alto
66	3°	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	Medio bajo	1	Bajo	0	Bajo	4	Bajo
67	3°	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	4	Medio alto	5	Alto	2	Medio bajo	11	Medio alto
68	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
69	3°	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
70	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
71	3°	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
72	3°	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	5	Medio alto	5	Alto	4	Medio alto	14	Alto
73	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
74	3°	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
75	3°	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	2	Medio bajo	0	Bajo	2	Bajo
76	3°	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	Bajo	2	Medio bajo	4	Medio alto	7	Medio bajo
77	3°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	6	Alto	4	Medio alto	4	Medio alto	14	Alto
78	3°	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	4	Medio alto	4	Medio alto	2	Medio bajo	10	Medio alto
79	4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
80	4°	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	Medio bajo	0	Bajo	0	Bajo	2	Bajo
81	4°	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
82	4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
83	4°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	4	Medio alto	5	Alto	15	Alto
84	4°	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo

		Factor afectivo						Factor académico					Factor familiar												
ID	**Grado**	**SD1**	**SD2**	**SD3**	**SD4**	**SD5**	**SD6**	**SD7**	**SD8**	**SD9**	**SD10**	**SD11**	**SD12**	**SD13**	**SD14**	**SD15**	**SD16**	**Afectivo**	**Nivel_Afectivo**	**Academico**	**Nivel_Academico**	**Familiar**	**Nivel_Familiar**	**Desercion_Total**	**Nivel_Desercion**
85	4°	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	3	Medio bajo	4	Medio alto	5	Alto	12	Medio alto
86	4°	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	2	Medio bajo	3	Medio alto	1	Bajo	6	Medio bajo
87	4°	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	3	Medio bajo	3	Medio alto	3	Medio alto	9	Medio alto
88	4°	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	4	Medio alto	3	Medio alto	3	Medio alto	10	Medio alto
89	4°	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	6	Alto	2	Medio bajo	3	Medio alto	11	Medio alto
90	4°	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	6	Alto	4	Medio alto	3	Medio alto	13	Alto
91	4°	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	3	Medio bajo	1	Bajo	3	Medio alto	7	Medio bajo
92	4°	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	4	Medio alto	3	Medio alto	3	Medio alto	10	Medio alto
93	4°	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	5	Medio alto	4	Medio alto	4	Medio alto	13	Alto
94	4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
95	4°	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo
96	4°	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	5	Medio alto	4	Medio alto	3	Medio alto	12	Medio alto
97	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	5	Alto	5	Alto	16	Alto
98	4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo
99	4°	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	Medio bajo	0	Bajo	0	Bajo	2	Bajo
100	4°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	6	Alto	3	Medio alto	3	Medio alto	12	Medio alto
101	4°	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	Bajo	2	Medio bajo	1	Bajo	3	Bajo
102	4°	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	Medio alto	0	Bajo	1	Bajo	5	Medio bajo
103	5°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
104	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	6	Alto	5	Alto	4	Medio alto	15	Alto
105	5°	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
106	5°	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	5	Medio alto	3	Medio alto	4	Medio alto	12	Medio alto
107	5°	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	5	Medio alto	5	Alto	4	Medio alto	14	Alto
108	5°	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	Medio bajo	0	Bajo	0	Bajo	2	Bajo
109	5°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	2	Bajo
110	5°	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	5	Medio alto	3	Medio alto	5	Alto	13	Alto
111	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	Bajo	0	Bajo	2	Medio bajo	2	Bajo
112	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	Alto	5	Alto	4	Medio alto	15	Alto
113	5°	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	Medio bajo	4	Medio alto	4	Medio alto	10	Medio alto
114	5°	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	2	Medio bajo	2	Medio bajo	3	Medio alto	7	Medio bajo
115	5°	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	Bajo	2	Medio bajo	4	Medio alto	7	Medio bajo
116	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
117	5°	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	6	Alto	4	Medio alto	5	Alto	15	Alto
118	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
119	5°	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	4	Medio alto	3	Medio alto	5	Alto	12	Medio alto
120	5°	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	4	Medio alto	5	Alto	4	Medio alto	13	Alto
121	5°	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	5	Medio alto	3	Medio alto	5	Alto	13	Alto
122	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
123	5°	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	Medio alto	3	Medio alto	2	Medio bajo	9	Medio alto
124	5°	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	Medio bajo	1	Bajo	1	Bajo	5	Medio bajo
125	5°	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	Medio alto	5	Alto	5	Alto	15	Alto
126	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
127	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo
128	5°	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	Bajo	1	Bajo	2	Medio bajo	3	Bajo

Base de datos para autoestima

		Autoestima Positiva					Autoestima Negativa										
ID	**Grado**	**RSE1**	**RSE2**	**RSE3**	**RSE4**	**RSE5**	**RSE6**	**RSE7**	**RSE8**	**RSE9**	**RSE10**	**Autoestima _Positiva**	**Nivel_Pos**	**Autoestima _Negativa**	**Nivel_Neg**	**Autoestima _Total**	**Nivel_Autoestima**
1	1°	4	4	1	4	1	4	4	1	2	1	20	Alto	6	Bajo	39	Alto
2	1°	4	4	1	4	1	4	3	1	2	2	19	Alto	7	Bajo	37	Alto
3	1°	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	14	Medio alto	11	Medio bajo	28	Medio alto
4	1°	3	4	1	3	1	3	4	2	3	2	17	Alto	9	Medio bajo	33	Alto
5	1°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
6	1°	2	3	2	4	2	3	2	2	1	2	14	Medio alto	9	Medio bajo	30	Medio alto
7	1°	3	2	2	4	2	3	3	2	2	3	15	Medio alto	11	Medio bajo	29	Medio alto
8	1°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
9	1°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
10	1°	4	4	1	4	3	3	3	2	1	4	18	Alto	11	Medio bajo	32	Alto
11	1°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
12	1°	3	4	2	4	1	4	4	2	1	1	19	Alto	7	Bajo	37	Alto
13	1°	4	4	2	3	1	4	4	3	2	1	19	Alto	9	Medio bajo	35	Alto
14	1°	3	4	1	4	1	4	4	2	1	1	19	Alto	6	Bajo	38	Alto
15	1°	1	2	2	1	3	2	2	3	4	3	8	Bajo	15	Medio alto	18	Bajo
16	1°	3	4	1	4	1	4	4	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
17	1°	3	4	2	3	2	4	3	2	2	2	17	Alto	10	Medio bajo	32	Alto
18	1°	2	2	3	2	3	2	2	4	4	2	10	Medio bajo	16	Medio alto	19	Bajo
19	1°	4	3	1	4	1	4	4	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
20	1°	4	4	1	3	1	3	3	2	2	1	17	Alto	7	Bajo	35	Alto
21	1°	1	1	4	1	4	1	1	4	3	3	5	Bajo	18	Alto	12	Bajo
22	1°	3	4	1	4	2	4	4	1	1	1	19	Alto	6	Bajo	38	Alto
23	1°	4	4	1	4	2	4	4	2	1	1	20	Alto	7	Bajo	38	Alto
24	1°	4	4	1	4	1	4	3	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
25	1°	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	11	Medio bajo	13	Medio alto	23	Medio bajo
26	1°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
27	2°	2	2	3	3	2	2	2	3	3	4	11	Medio bajo	15	Medio alto	21	Medio bajo
28	2°	4	2	3	4	3	2	1	4	2	3	13	Medio alto	15	Medio alto	23	Medio bajo
29	2°	3	3	2	3	3	2	1	3	3	4	12	Medio bajo	15	Medio alto	22	Medio bajo
30	2°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
31	2°	3	3	2	3	4	2	3	3	2	3	14	Medio alto	14	Medio alto	25	Medio bajo
32	2°	1	4	4	3	2	3	1	2	2	3	12	Medio bajo	13	Medio alto	24	Medio bajo
33	2°	2	3	2	4	3	3	3	3	1	2	15	Medio alto	11	Medio bajo	29	Medio alto
34	2°	1	1	4	1	3	1	1	4	4	4	5	Bajo	19	Alto	11	Bajo
35	2°	2	2	3	1	4	2	2	2	2	4	9	Medio bajo	15	Medio alto	19	Bajo
36	2°	4	4	1	3	2	4	4	2	1	1	19	Alto	7	Bajo	37	Alto
37	2°	3	1	3	3	4	3	2	2	2	2	12	Medio bajo	13	Medio alto	24	Medio bajo
38	2°	4	2	4	4	3	3	3	2	2	4	16	Medio alto	15	Medio alto	26	Medio alto
39	2°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
40	2°	1	1	3	1	4	1	2	4	4	4	6	Bajo	19	Alto	12	Bajo
41	2°	2	1	3	3	3	1	3	3	4	4	10	Medio bajo	17	Alto	18	Bajo

		Autoestima Positiva					Autoestima Negativa										
ID	**Grado**	**RSE1**	**RSE2**	**RSE3**	**RSE4**	**RSE5**	**RSE6**	**RSE7**	**RSE8**	**RSE9**	**RSE10**	**Autoestima_Positiva**	**Nivel_Pos**	**Autoestima_Negativa**	**Nivel_Neg**	**Autoestima_Total**	**Nivel_Autoestima**
42	2°	3	4	1	3	1	4	3	1	1	1	17	Alto	5	Bajo	37	Alto
43	2°	4	4	2	4	2	4	4	2	2	1	20	Alto	9	Medio bajo	36	Alto
44	2°	3	3	1	4	1	3	3	2	1	2	16	Medio alto	7	Bajo	34	Alto
45	2°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
46	2°	2	3	4	3	1	2	2	2	4	3	12	Medio bajo	14	Medio alto	23	Medio bajo
47	2°	2	3	3	2	1	2	2	3	2	2	11	Medio bajo	11	Medio bajo	25	Medio bajo
48	2°	4	4	1	4	1	4	4	1	2	1	20	Alto	6	Bajo	39	Alto
49	2°	4	4	2	4	1	4	4	1	2	1	20	Alto	7	Bajo	38	Alto
50	2°	2	3	4	3	3	1	2	3	3	4	11	Medio bajo	17	Alto	19	Bajo
51	2°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
52	2°	4	4	1	4	2	4	4	2	3	1	20	Alto	9	Medio bajo	36	Alto
53	2°	3	2	2	3	3	4	4	1	1	3	16	Medio alto	10	Medio bajo	31	Alto
54	2°	3	1	3	2	3	3	3	4	3	2	12	Medio bajo	15	Medio alto	22	Medio bajo
55	2°	4	4	1	4	1	4	3	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
56	2°	2	1	2	2	4	1	1	4	2	3	7	Bajo	15	Medio alto	17	Bajo
57	3°	4	3	3	3	1	3	4	2	3	2	17	Alto	11	Medio bajo	31	Alto
58	3°	1	1	4	2	4	1	1	4	4	4	6	Bajo	20	Alto	11	Bajo
59	3°	4	4	1	4	1	4	4	1	2	1	20	Alto	6	Bajo	39	Alto
60	3°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
61	3°	4	3	1	3	2	3	2	3	3	3	15	Medio alto	12	Medio bajo	28	Medio alto
62	3°	2	2	3	1	2	2	1	3	3	4	8	Bajo	15	Medio alto	18	Bajo
63	3°	4	4	1	4	1	3	4	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
64	3°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
65	3°	1	2	3	1	3	2	1	4	4	4	7	Bajo	18	Alto	14	Bajo
66	3°	3	3	4	3	2	1	2	3	3	3	12	Medio bajo	15	Medio alto	22	Medio bajo
67	3°	2	1	4	2	3	2	1	3	3	3	8	Bajo	16	Medio alto	17	Bajo
68	3°	4	4	1	4	1	4	3	1	1	1	19	Alto	5	Bajo	39	Alto
69	3°	4	1	2	4	2	4	3	2	2	2	16	Medio alto	10	Medio bajo	31	Alto
70	3°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
71	3°	3	4	2	3	2	3	4	1	1	2	17	Alto	8	Bajo	34	Alto
72	3°	4	4	2	3	2	2	2	2	3	2	15	Medio alto	11	Medio bajo	29	Medio alto
73	3°	4	4	1	4	1	4	4	1	1	1	20	Alto	5	Bajo	40	Alto
74	3°	3	4	1	2	1	4	4	1	2	1	17	Alto	6	Bajo	36	Alto
75	3°	3	3	3	4	1	3	2	2	3	3	15	Medio alto	12	Medio bajo	28	Medio alto
76	3°	3	2	3	2	3	2	2	4	3	3	11	Medio bajo	16	Medio alto	20	Bajo
77	3°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
78	3°	2	2	4	2	3	2	1	4	3	3	9	Medio bajo	17	Alto	17	Bajo
79	4°	4	4	1	4	2	4	4	2	1	1	20	Alto	7	Bajo	38	Alto
80	4°	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	12	Medio bajo	14	Medio alto	23	Medio bajo
81	4°	4	4	2	3	2	3	3	2	1	2	17	Alto	9	Medio bajo	33	Alto
82	4°	3	4	1	3	2	4	4	1	1	1	18	Alto	6	Bajo	37	Alto
83	4°	2	2	3	2	4	1	2	4	3	4	9	Medio bajo	18	Alto	16	Bajo
84	4°	4	4	1	3	1	2	4	2	2	1	17	Alto	7	Bajo	35	Alto
85	4°	1	1	4	1	4	2	1	4	3	4	6	Bajo	19	Alto	12	Bajo

		Autoestima Positiva					Autoestima Negativa									
ID	**Grado**	**RSE1**	**RSE2**	**RSE3**	**RSE4**	**RSE5**	**RSE6**	**RSE7**	**RSE8**	**RSE9**	**RSE10**	**Autoestima _Positiva**	**Nivel_Pos**	**Autoestima _Negativa**	**Nivel_Neg**	**Autoestima _Total**	**Nivel_Autoestima**
86	4°	3	4	3	2	3	2	3	3	1	2	14	Medio alto	12	Medio bajo	27	Medio alto
87	4°	2	3	2	4	3	3	3	2	1	1	15	Medio alto	9	Medio bajo	31	Alto
88	4°	2	3	3	1	4	2	1	3	3	3	9	Medio bajo	16	Medio alto	18	Bajo
89	4°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
90	4°	1	2	3	2	3	3	1	3	2	3	9	Medio bajo	14	Medio alto	20	Bajo
91	4°	2	2	3	1	4	2	2	2	4	3	9	Medio bajo	16	Medio alto	18	Bajo
92	4°	2	3	4	2	3	2	2	4	3	3	11	Medio bajo	17	Alto	19	Bajo
93	4°	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	14	Medio alto	13	Medio alto	26	Medio alto
94	4°	3	3	1	3	2	4	4	2	1	2	17	Alto	8	Bajo	34	Alto
95	4°	4	4	2	3	1	4	4	3	1	1	19	Alto	8	Bajo	36	Alto
96	4°	2	1	3	2	2	2	2	2	3	3	9	Medio bajo	13	Medio alto	21	Medio bajo
97	4°	1	1	4	1	4	1	1	4	4	4	5	Bajo	20	Alto	10	Bajo
98	4°	4	4	2	3	2	3	3	1	2	1	17	Alto	8	Bajo	34	Alto
99	4°	1	3	2	1	3	2	2	1	3	3	9	Medio bajo	12	Medio bajo	22	Medio bajo
100	4°	2	1	2	2	3	1	1	4	3	3	7	Bajo	15	Medio alto	17	Bajo
101	4°	3	3	3	3	1	4	4	1	2	3	17	Alto	10	Medio bajo	32	Alto
102	4°	2	3	2	1	4	1	1	4	3	4	8	Bajo	17	Alto	16	Bajo
103	5°	4	4	1	4	1	4	2	1	2	1	18	Alto	6	Bajo	37	Alto
104	5°	1	1	3	1	4	2	1	4	4	4	6	Bajo	19	Alto	12	Bajo
105	5°	2	3	2	3	3	3	4	2	3	3	15	Medio alto	13	Medio alto	27	Medio alto
106	5°	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	12	Medio bajo	12	Medio bajo	25	Medio bajo
107	5°	2	2	2	1	4	2	3	3	3	3	10	Medio bajo	15	Medio alto	20	Bajo
108	5°	3	3	2	4	2	3	4	3	2	2	17	Alto	11	Medio bajo	31	Alto
109	5°	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	12	Medio bajo	10	Medio bajo	27	Medio alto
110	5°	2	2	4	2	4	2	1	3	3	4	9	Medio bajo	18	Alto	16	Bajo
111	5°	3	3	1	3	1	4	4	1	3	3	17	Alto	9	Medio bajo	33	Alto
112	5°	3	2	2	2	2	2	1	3	3	2	10	Medio bajo	12	Medio bajo	23	Medio bajo
113	5°	2	2	2	2	3	2	4	2	3	3	12	Medio bajo	13	Medio alto	24	Medio bajo
114	5°	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	13	Medio alto	13	Medio alto	25	Medio bajo
115	5°	4	3	4	2	4	2	2	3	3	3	13	Medio alto	17	Alto	21	Medio bajo
116	5°	4	2	2	4	1	2	4	1	2	1	16	Medio alto	7	Bajo	34	Alto
117	5°	1	1	4	2	3	1	2	4	3	4	7	Bajo	18	Alto	14	Bajo
118	5°	4	4	1	4	1	4	4	2	1	2	20	Alto	7	Bajo	38	Alto
119	5°	2	2	3	2	2	1	2	4	3	3	9	Medio bajo	15	Medio alto	19	Bajo
120	5°	1	2	4	1	3	2	1	3	3	4	7	Bajo	17	Alto	15	Bajo
121	5°	3	2	2	2	3	1	2	3	3	3	10	Medio bajo	14	Medio alto	21	Medio bajo
122	5°	4	4	1	4	1	3	4	2	1	1	19	Alto	6	Bajo	38	Alto
123	5°	2	2	4	1	4	3	2	3	4	4	10	Medio bajo	19	Alto	16	Bajo
124	5°	1	2	4	2	3	1	1	2	4	4	7	Bajo	17	Alto	15	Bajo
125	5°	2	2	4	1	4	1	2	3	2	3	8	Bajo	16	Medio alto	17	Bajo
126	5°	4	3	2	4	1	4	3	1	3	2	18	Alto	9	Medio bajo	34	Alto
127	5°	3	2	3	3	1	2	3	1	2	1	13	Medio alto	8	Bajo	30	Medio alto
128	5°	1	1	3	1	4	1	1	4	4	3	5	Bajo	18	Alto	12	Bajo




Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
Se comunica oralmente en su lengua materna.

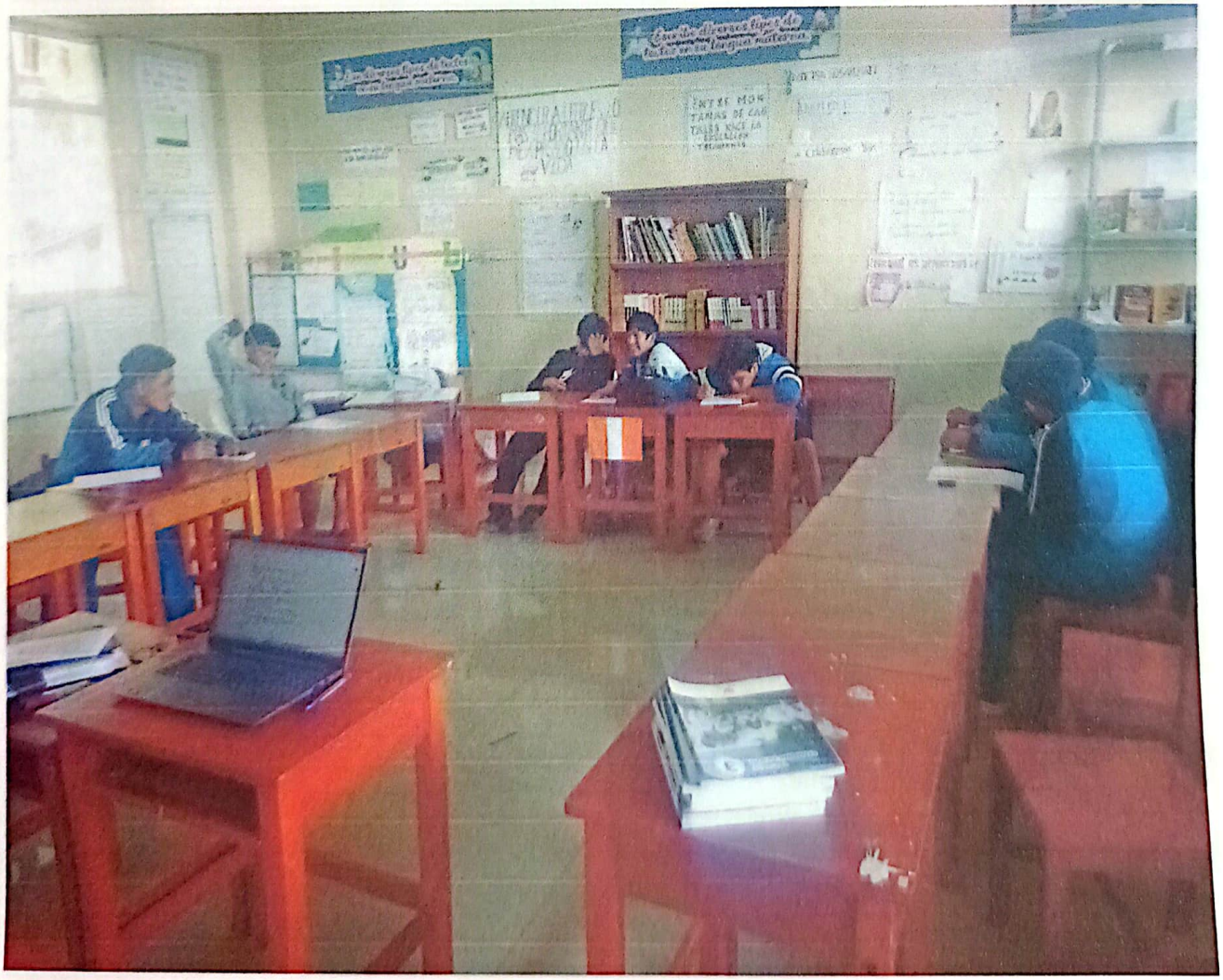
















Escaneado con CamScanner



	HSE estudiantes	HSE estudiantes	1ro	2do	3ro	4to	5to
1	Autoconcepto	Autoconcepto	*		*		
2	Autocuidado	Autocuidado		*			*
3	Autoestima	Autoestima	*				
4	Conciencia emocional	Conciencia emocional	*		*		
5	Regulación emocional	Regulación emocional	*	*	*		
6	Empatía	Empatía				*	
7	Comportamiento prosocial	Comportamiento prosocial				*	
8	Comunicación asertiva	Comunicación asertiva		*			*
9	Resolución de conflictos	Resolución de conflictos				*	
10	Creatividad						
11	Conciencia social						
12	Toma de decisiones responsables	Toma de decisiones responsables					*

Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Ccorpa Huaman Misael y Zavaleta Gutiérrez Jaime
Assignment title:	Tesis
Submission title: File	Deserción Escolar Y Autoestima En Estudiantes Del Nivel Secu...
name:	T0030_092026.docx
File size:	7.08M
Page count:	112
Word count:	25,436
Character count:	157,985
Submission date:	19-Sep-2026 04:36PM (UTC+0200)
Submission ID:	3036209955



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
SAN JUAN BOSCO

Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS

Deserción Escolar Y Autoestima En Estudiantes Del Nivel Secundario
De La I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS PRESENTADA POR:

Ccorpa Huaman, Misael (DNI: 08172922)

Zavaleta Gutiérrez, Jaime (DNI: 19090349)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Bienestar Socioemocional y Aprendizaje

SATIPO, PERÚ

2026

Copyright 2026 Turnitin. All rights reserved.

Deserción Escolar Y Autoestima En Estudiantes Del Nivel Secundario De La I.E. N.° 31463 San Jorge, Satipo, 2025

ORIGINALITY REPORT

14%	13%	7%	8%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe Internet Source	3%
2	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Student Paper	2%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Student Paper	1%
4	repositorio.uct.edu.pe Internet Source	1%
5	repositorio.undac.edu.pe Internet Source	1%
6	hdl.handle.net Internet Source	<1%
7	repositorio.unsaac.edu.pe Internet Source	<1%
8	repositorio.upsc.edu.pe Internet Source	<1%
9	repositorio.uncp.edu.pe Internet Source	<1%
10	repositorio.unjfsc.edu.pe Internet Source	<1%
11	repositorio.unp.edu.pe Internet Source	<1%
12	revistalatam.redilat.org Internet Source	<1%
13	repositorio.unamba.edu.pe Internet Source	<1%
14	revistas.ujcm.edu.pe Internet Source	<1%
	Submitted to Blackboard	

15	Student Paper	<1 %
16	repositorio.unsch.edu.pe Internet Source	<1 %
17	repositorio.udh.edu.pe Internet Source	<1 %
18	Submitted to unjbg Student Paper	<1 %
19	repositorio.unaat.edu.pe Internet Source	<1 %
20	repositorio.continental.edu.pe Internet Source	<1 %
21	dspace.uazuay.edu.ec Internet Source	<1 %
22	congresopsicologiacolombia.com Internet Source	<1 %
23	repositorio.ucsm.edu.pe Internet Source	<1 %
24	tesis.pucp.edu.pe Internet Source	<1 %
25	Submitted to Integración ABbL Student Paper	<1 %
26	core.ac.uk Internet Source	<1 %
27	repositorio.upt.edu.pe Internet Source	<1 %
28	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	<1 %
29	repositorio.ujcm.edu.pe Internet Source	<1 %
30	Submitted to Facultad de Psicología Student Paper	<1 %
31	Yuri Rugai Marinho. "Incentivos positivos para a proteção do meio ambiente", Universidade de São Paulo. Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais, 2017 Publication	<1 %

32	lareferencia.info Internet Source	<1 %
33	rest-dspace.ucuenca.edu.ec Internet Source	<1 %
34	revistas.unaat.edu.pe Internet Source	<1 %
35	theibfr.com Internet Source	<1 %
36	repo.umc.cl Internet Source	<1 %
37	Submitted to Universidad Privada del Norte Student Paper	<1 %
38	editorialcimted.com Internet Source	<1 %
39	idicap.com Internet Source	<1 %
40	repositorio.usmp.edu.pe Internet Source	<1 %
41	Submitted to Universidad Tecnológica Centroamericana UNITEC Student Paper	<1 %
42	repositorio.escuelamilitar.edu.pe Internet Source	<1 %
43	revistas.udh.edu.pe Internet Source	<1 %
44	www.repositorio.autonomadeica.edu.pe Internet Source	<1 %
45	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Student Paper	<1 %
46	apirepositorio.unh.edu.pe Internet Source	<1 %
47	repositorio.uancv.edu.pe Internet Source	<1 %

Exclude quotes	Off	Exclude matches	< 15 words
Exclude bibliography	On		