



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Acoso escolar y estrés académico sobre el compromiso académico en adolescentes
de instituciones educativas de Lima Metropolitana

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Puquio Mendoza, Maria de los Angeles (ORCID:0000-0002-4828-6453)

Tejeda Carhuancho, Fiorela Lesly (ORCID: 0000-0001-5166-0568)

ASESOR:

Mg. Serpa Barrientos, Antonio (ORCID:0000-0002-7997-2464)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LIMA-PERÚ

2020

Dedicatoria

Principalmente dirigimos a Dios quien supo guiarnos por el buen camino, darnos fuerzas para seguir adelante y no decaer en los problemas que se presentasen, además de enseñarnos a superar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento, asimismo, dedicarle el gran esfuerzo y dedicación a Maximiliana Mendoza, Cayetano Puquio, Ela Carhuancho y Alfonso Tejeda por habernos permitido ser partícipes de una experiencia muy significativa y gratificante para nuestra vida personal y profesional.

Agradecimiento

Expresamos nuestro agradecimiento a los dedicados docentes de la universidad César Vallejo que durante este tiempo nos enseñaron a apasionarnos cada día más por la ardua carrera de Psicología.

A nuestros familiares que nunca perdieron la confianza en nosotras y que fueron de gran empuje para cumplir con nuestra meta de ser profesionales.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de Autenticidad	vi
Índice	vii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO	8
2.1 Tipo y Diseño de Investigación	8
2.2 Matriz de Operacionalización.....	9
2.3 Población, muestra y muestreo.....	14
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
2.5 Validez y Confiabilidad.....	16
2.5.1 Validez.....	16
2.5.2 Confiabilidad	21
2.6 Métodos de análisis de datos	22
2.7 Aspectos éticos	23
III. RESULTADOS	24
IV. DISCUSIÓN.....	26
V. CONCLUSIÓN	28
VI. RECOMENDACIONES	29
Referencias.....	30
Anexos	35
Anexo 1. Permiso de los autores	35
Anexo 3. Claridad de los ítems de compromiso	37
Anexo 4. Carta de asentimiento informado.	38
Anexo 5. Instrumentos de evaluación.....	38
Anexo 6. Baremos.....	41

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como propósito conocer el efecto entre el acoso escolar y estrés académico sobre el compromiso académico en adolescentes de Instituciones educativas de Lima Metropolitana. Dicha investigación fue aplicada a estudiantes del 3°, 4° y 5° año del nivel secundario obteniendo así una muestra de 600 alumnos de ambos sexos, cuyas edades oscilan de 12 a 18 años. Los resultados obtenidos registraron una confiabilidad de (> 0.70) a través de un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951), de igual manera los instrumentos utilizados para la evaluación de cada variable obtuvieron una consistencia interna de (> 0.70). En cuanto al proceso de validez, el análisis factorial confirmatorio señaló y confirmó los ajustes de la estructura interna dentro de los indicadores como χ^2 , gl, TLI, CFI, SRMR y RMSEA.

Palabras clave: Coeficiente Alfa, Análisis factorial exploratorio.

Abstract

The following research has the purpose to know the effect between bullying and academic stress on the academic commitment in teenagers of Metropolitan Lima's educational institutions. The investigation was applied to the 3rd, 4th and 5th high school students, getting a sample of 600 students from both sex, whose age range from 12 to 18 years. The obtained results recorded a reliability of (> 0.70) through alpha coefficient (Cronbach, 1951), in the same way the instruments used for evaluating each variable obtained an internal consistency of (> 0.70). Regarding the validity process, the confirmatory factor analysis indicated and confirmed the adjustments of the internal structure within the indicators such as χ^2 , gl, TLI, CFI, SRMR and RMSEA.

Keywords: Coefficient alpha, confirmatory analysis.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, dentro de la etapa de la adolescencia se presentan numerosos problemas que afectan diferentes ámbitos de la vida del adolescente, principalmente en su desarrollo personal, búsqueda de identidad y cumplimiento de metas; no obstante Aron y Milicic (2004) refirieron al desarrollo personal como la renovación constante de la capacidad sensitiva y mental de todo ser humano, además del descubrimiento, crecimiento y logro de sus aptitudes específicas. Todos estos acontecimientos propios del desarrollo evolutivo suelen implicar los normales desenvolvimientos familiares, sociales, pares y académicos, pero no necesariamente sucede así, ya que, por el contrario, esto se ve afectado por el acoso dentro de su centro de estudios alterando en su estabilidad.

Es por ello que siendo esta problemática una de las más frecuentes en nuestra sociedad se debe observar que no solo se perjudican el nivel emocional de la víctima, sino también en cuanto a su compromiso académico y repercusión en materias asignadas; convirtiéndose en uno de los aspectos que generan mayor atención dentro de la institución educativa en relación al desenvolvimiento del alumno.

Es el acoso escolar según el Ministerio de educación (MINEDU, 2018) la violencia con mayor presencia en el ámbito estudiantil que va desde el área física hasta psicológica de manera intencionada y repetitiva, que padece un estudiante a través de sus semejantes teniendo como propósito el intimidar, excluir, afectar su integridad y el derecho a un ámbito escolar sin violencia. Por consiguiente, Musalem (2015) describió las consecuencias de estar inmerso en el acoso escolar tales como: baja autoestima, bajo rendimiento académico, deserción escolar, aislamiento por el rechazo social, incluyendo también problemas psicosomáticos. Además, los investigadores del Sistema Especializado en Reporte de casos sobre Violencia Escolar (SISEVE, 2019) reportó a nivel nacional 26,446 casos de acoso escolar, mientras que en Lima Metropolitana obtiene el 37 % en los últimos seis años.

Por otro lado, el efecto del estrés en el ser humano es alarmante según La Real Académica Española (RAE, 2015) quien lo describe como un estado de rigidez que se localiza de manera física en el cuerpo causada por episodios abrumadores generando reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos. Es por ello que la sobrecarga de responsabilidades y deberes que demandan los centros educativos generan tensión en los adolescentes. No obstante, Peiro (2005) define el estrés académico como una forma de adaptación para el estudiante frente a

sus habilidades y aptitudes dándose un impacto en su desempeño académico. Para Muñoz (2003) indica que todas las actividades y demandas de la vida educacional provocaran estrés académico en los alumnos perjudicando su bienestar y rendimiento académico.

En cuanto a la variable de compromiso mencionaremos a Schaufeli y Bakker (2002) quienes definieron el compromiso académico como un estado placentero positivo, satisfactorio que involucra parte de los estudios de todo adolescente; cuyo estado es persistente y generalizado, puesto que no se concentra en ningún acontecimiento en particular. Por otro lado, Parra y Pérez (2010) refirieron al compromiso académico como el bienestar que presenta el estudiante frente a los desafíos académicos.

Para la variable de acoso mencionaremos a Olweus (1983) quien definió el acoso escolar como un maltrato constante originado por uno o varios estudiantes hacia la persona que posea menor capacidad para defenderse; esta agresión va desde física y/o psicológica, por lo que el agraviado/a no podrá defenderse a las conductas negativas e intencionadas del agresor. En posteriores años Olweus (1997) mencionó que el acoso escolar sucede cuando existe el desequilibrio de fuerzas entre el agresor/res hacia la/s víctima/as, también se puede intimidar utilizando la exclusión social, apelativos desagradables, mensajes escritos de forma ofensiva y burlas repetitivas generando angustia en el victimario. Es por ello, se consideran tres criterios fundamentales como características de intimidación: comportamiento agresivo o manipulación intencional, éste abuso tiene que ser persistente y repetitivo, por último, el desequilibrio de fuerzas entre los involucrados.

Esta investigación utiliza el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) y otras adaptaciones (Heise, 1998), para clasificar los factores relacionados al acoso escolar. Dentro del nivel ecológico se desarrollan cinco niveles: 1) el individual, donde se ubican las características de la persona; 2) el micro sistémico o relacional, las cuales son las relaciones inmediatas y primeras como la familia entre otros; 3) el mesosistema, donde existen relaciones entre el microsistema en donde participa el individuo; 4) el exosistémico o comunitario, conformado por aquellas estructuras sociales como: socializadoras secundarias, y 5) el macrosistema o nivel estructural. Dicho modelo permite entender que la violencia se presenta en cada uno de los niveles, no es producto de factores hallados en uno solo, ya que los sujetos están formados por todos los niveles, con interacciones y aprendizaje.

Dentro del primer nivel encontramos las características personales que están relacionadas al acoso escolar tales como: la fuerza física, la popularidad, la autoestima, el rendimiento académico (Cerezo y Ato, 2010). El nivel micro sistémico o relacional, se refiere a los estudiantes que han sido agredidos por integrantes de su familia, débil cohesión y relaciones familiares conflictivas; las personas que padecen de estas agresiones dentro del ámbito familiar tienen mayor probabilidad de involucrarse en el acoso escolar (Aguilera y Muñoz y Orosco, 2007). El nivel meso sistémico está relacionado al ambiente donde está siendo participe el agresor y víctima, además del grado de permisividad y el monitoreo de los padres hacia los hijos/as son los factores que inciden en la probabilidad de que el grado de victimización o agresividad aumenta o disminuye (Aguilera et al., 2007). Dentro del nivel Exosistema o comunitario, se refiere a los contextos sociales y escolares que están inmersos los estudiantes, es decir si el clima escolar es violento y hostil, se facilitara su involucramiento en el acoso escolar (Cerezo y Ato, 2010). El nivel macro sistémico, da mención al contexto urbano-rural, siendo las comunidades y colegios de menor población los que presentan un acoso escolar mínimo a comparación de zonas urbanas con mayor población y civilización (Chaux, Molano y Podlesky, 2009).

Por otro lado, Rigby (2008) menciona que el acoso escolar se divide en ataques directos, los cuales se manifiestan en acciones de carácter físico, verbal o emocional, y gestual. El acoso indirecto consiste en la exclusión y el aislamiento social. Dentro de este encontramos el acoso relacional, pues busca hacer daño a la víctima perjudicando sus relaciones con otras personas o grupos.

En cuanto a la variable de estrés académico mencionaremos a Selye (1946) quien inició estudios del estrés connotando que produciría en el individuo reacciones como agotamiento, debilidad y activación fisiológica, así mismo respuestas negativas en el funcionamiento del organismo, trastornos mentales y psicofisiológicos. Mientras que para Rossi (2001) las reacciones al estrés las clasificó en comportamentales, físicas y psicológicas. El estrés según Orlandini (1999) se desarrolla cuando el sujeto que está atravesando el periodo de aprendizaje tiene como resultado la experimentación de la tensión, sea desde niveles preescolares hasta estudios superiores como universitarios y de post grado. Para Barraza (2005) consideró que existen tipos de estrés como el estrés marital, ocupacional, sexual, etc., y el que se origina en el contexto educativo se denomina como estrés académico.

Para Struthen, Perry y Menec (2000) mencionaron que la tensión dentro del ámbito estudiantil se manifiesta en diversos niveles que dificultan el rendimiento y aprendizaje escolar; en cuanto a Roman, Ortiza y Hernández (2008) un nivel de estrés grave debe cumplir ciertos criterios y alterar áreas como: la motora, cognitiva y fisiológica; perjudicando y desfavoreciendo sus calificaciones y evaluaciones en el ámbito escolar.

Según Lazarus y Folkman (1986) propusieron la teoría transaccional del estrés, en el cual se preocupa por lo que sucede en la persona cuando está recepciona información de su entorno” (p.722). En cuanto a las teorías del estrés académico citaremos a Barraza (2006) quien planteó el modelo sistémico cognitivista teniendo como base el modelo transaccionalista del estrés; lo cual consiste en la siguiente interpretación, en el entorno que rodea al estudiante se le presentará una serie de demandas que contraerán a una valoración, siendo estos considerados como estresores, si estos estresores alteran el equilibrio emocional y psicológico provocan síntomas en la persona que darán paso a que este tome medidas de afrontamiento y recupere su estabilidad; este estrés está dividido por tres composiciones: las estrategias de afrontamiento (va a definir dependiendo del impacto negativo o positivo que tenga), estresores (sobresalen en el trabajo en equipo, que no todos comparten la misma capacidad para realizar tareas, las evaluaciones constantes, etc.) y síntomas (consideraba síntomas psicológicos cardiacas, etc.).

Schaufeli et al., (2002) definieron al compromiso académico como un estado cognitivo-afectivo que no se basa o concentra en un tema en particular y es más duradero ya que se expanden en su totalidad. Además, es un estado de ánimo realmente positivo en el cual la persona esta complacida y concentra su atención en los estudios; esta sensación se caracteriza por tres dimensiones específicas, las cuales son: vigor (esfuerzo al trabajo y persistencia), dedicación (entusiasmo a los estudios) y absorción (concentrarse profundamente en la actividad y no sentir el transcurso del tiempo). Para que el compromiso académico tenga un sustento relevante existen diversas teorías y enfoques que nos ampliaran el entendimiento del compromiso, una de ella es la teoría de la Implicación del estudiante, desarrollada por Astin (1999) señala que el estudiante incrementa su compromiso a partir de la interacción de todos los que integran su relación en el ámbito académico (alumnos, profesores, equipo administrativo y actividades extracurriculares).

Por otro lado, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) consideran al compromiso desde la perspectiva de la psicología positiva, y es así como se agrupa al compromiso en dos niveles

(individual y grupal). Por lo tanto, la psicología positiva no solo se basa en estudiar el daño y patología en el individuo, sino en la fuerza y virtud. Según King, McInerney, Ganotice y Villarrosa (2015) consideraron al compromiso académico como una fuente óptima para el estudiante, en el cual genera animismo, estar concentrado en los estudios con mucha energía por participar e incrementar su aprendizaje.

Con respecto a los antecedentes son escasas las investigaciones con relación a las variables mencionadas anteriormente. Sin embargo, se mencionan las de mayor relevancia. A nivel internacional podemos mencionar a Casuso (2011) quien realizó el estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud, obteniendo como resultados que a mayor nivel de engagement en los estudiantes los agentes del entorno son percibidos con menor intensidad, además de presentar menor sintomatología en respuesta al estrés.

Por otro lado, a nivel nacional el autor Chavarri (2017) descubrió la relación que se da entre las variables de acoso escolar y afrontamiento al estrés, es una investigación de diseño no experimental de corte transversal siendo aplicado a una muestra de 278 estudiantes, sus edades oscilan en 14 a 17. Asimismo, Fernández (2018) Investigó la relación entre Estrés académico y compromiso académico, fue de corte transversal, el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007) y Utrecht Work Engagement Student – Scale (Schaufeli & Bakker, 2003) concluyendo que a mayor estrés es menor el compromiso académico, además a mayor demanda de deberes en el aula como factores estresores genera disminución en el esfuerzo y entusiasmo por el deber, por otro lado, a mayor persistencia existe mejor concentración en la actividad.

Como se mencionó son mínimos o limitados los estudios que mencionan la relación en variables de estrés académico y compromiso académico, además de no ser dirigidos ni aplicados en una población de estudiantes del nivel secundario; por lo tanto, existe la necesidad de incrementar las investigaciones de ambas variables mencionadas en instituciones educativas.

En cuanto al desarrollo de la investigación se planteará el modelo mediador que se visualizará en la figura N° 1 con mayor detalle.

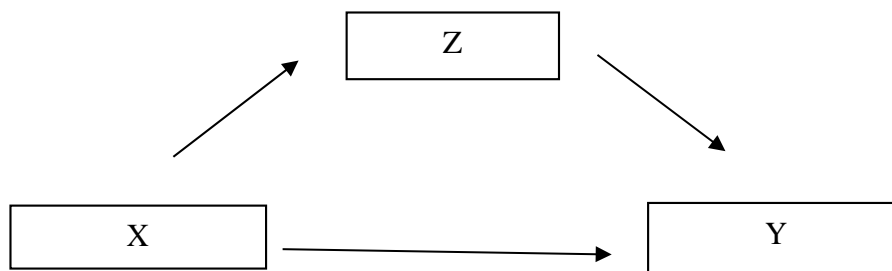


Figura 1: Modelo de Mediación

Dónde:

X: Variable Predictiva (Acoso escolar)

Z: Variable mediadora (Estrés académico)

Y: Variable de criterio (Compromiso académico)

Debido a la necesidad de expandir los conocimientos y estudios de las variables en mención planteamos la siguiente pregunta General: ¿En qué medida cumple como rol mediador el estrés académico entre Acoso escolar y compromiso académico en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana? En cuanto a las preguntas específicas se plantearon las siguientes: 01) ¿En qué medida es el efecto del Acoso escolar sobre el estrés académico en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana?, 02) ¿En qué medida es el efecto del el estrés académico sobre el compromiso académico en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana? y 03) ¿En qué medida es el efecto del el Acoso escolar sobre el compromiso académico en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana?

En este sentido la presente investigación según Bernal (2010) a nivel teórico, fomenta la búsqueda de crear conciencia y debatir con los conocimientos dados para ampliar la información dentro del ámbito académico. A nivel práctico, pretende informar sobre las estrategias o alternativas de solución para prevenir las consecuencias negativas de la problemática, así lo afirma (Bernal, 2010).

Por lo tanto, se formularán las siguientes hipótesis, de trabajo, el acoso escolar y estrés académico si explican al compromiso académico en los adolescentes de las instituciones

educativas de Lima metropolitana, por otro lado, mencionaremos la hipótesis nula: el acoso escolar y estrés académico no explican al compromiso académico en los adolescentes de las instituciones educativas de lima metropolitana. Como primera hipótesis específica se planteó Hi: El Acoso escolar si explica al estrés académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, Ho: El Acoso escolar no explica al estrés académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana; como segunda hipótesis específica Hi: El estrés académico si explica al compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, Ho: El estrés académico no explica al compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana y como tercera hipótesis específica fue Hi: El acoso escolar si explica al compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, Ho: El acoso escolar no explica al compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana.

En cuanto a los objetivos se plantearon los siguientes: general, conocer el efecto del acoso escolar y el estrés académico sobre el compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana; específicas: conocer el efecto del acoso escolar y el estrés académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, conocer el efecto del estrés académico y el compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana y conocer el efecto del acoso escolar y compromiso académico en adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

La investigación es de tipo explicativo, ya que se quiere comprobar las relaciones existentes entre las variables de acuerdo con las teorías (Ato y Vallejo,2015). Es de diseño no experimental ya que no se ha realizado la manipulación de las variables. (Ato, López y Benavente,2013).

Es aplicada ya que se interesa en la aplicación de conocimientos teóricos a determinada situación concreta buscando conocer, para hacer, actuar y modificar (Sánchez y Reyes, 2015).

Se ha empleado la estrategia asociativa ya que se explora la relación funcional existente entre variables; además de utilizar el estudio de corte transversal, indicando que será aplicado en una determinada población y tiempo específico (Ato, López y Benavente, 2013)

2.2 Matriz de Operacionalización

Tabla 1
Variable: Acoso Escolar

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Acoso Escolar	El acoso escolar se define como: "conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a contra otro/a, al que escoge como víctima en repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de difícilmente pueda escapar de sus propios medios.". (Olweus 1983, p. 9)	Para medir la variable de acoso escolar se utilizará el cuestionario Adolescent Peer Relations Instrument (APRI-T), diseñado por Parada (2000), adaptado por Gascón, Russo, Cozár y Heredia (2017).	Victimización Física	Se caracteriza por pegar, robar, empujar, etc.	2- 10 - 16 - 15 - 5 - 8	Ordinal Escala de Likert
			Victimización Verbal/ Social	Se caracteriza por agresiones verbales y exclusión social.	1 - 4 - 18- 13- 7- 11- 9- 3 - 6 - 14- 12- 17	Nunca = 1 A veces = 2 Bastante veces = 3 Muchas veces = 4 Constantemente =5

Fuente: Parada (2000)

Adaptación: Gascón, Russo, Cozár y Heredia (2017)

Matriz de Operacionalización

Tabla 2
Variable: Estrés académico

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Estrés Académico	El estrés académico: "es el proceso a través del cual el individuo maneja las demandas de la relación individuo – ambiente que evalúa como estresantes y las emociones que ello genera". (Lazarus y Folkman, 1986, p. 44)	El nivel de estrés académico está definido por el puntaje alcanzado en el Inventario «Escala de percepción global de estrés», el que permite clasificar a los sujetos, de acuerdo a los siguientes niveles y rangos (Lazarus y Folkman, 1986).	Eutres	Refiere al estrés positivo con la capacidad de confrontar las situaciones	4– 5 - 6 - 7 – 9 10 - 12	Ordinal Escala de Likert Nunca = 0 Casi nunca = 1 Casi siempre = 2 Siempre = 3
			Distres	Refiere el estrés de manera negativa que contrae desorden fisiológico	1 - 2 – 3 - 8 - 11 - 13	

Fuente: Lazarus y Folkman (1986)

Adaptación: Guzmán y Reyes (2018)

Matriz de Operacionalización

Tabla 3
Variable: Compromiso Académico

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Compromiso Académico	El compromiso se define como: " El estado de ánimo positivo, satisfactorio y relacionado con los estudios que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción.". (Schaufeli et al., 2002, p. 74)	Para medir la variable de compromiso académico se utilizará la escala Utrecht Work Engagement Scale - S la versión abreviada de 9 ítems (Schaufeli y Bakker, 2002).	Vigor	Se caracteriza por el esfuerzo al trabajo, persistencia ante las dificultades, altos niveles de energía y capacidad de recuperación mental mientras se estudia.	1- 2 - 3	Ordinal Escala de Likert
			Dedicación	Se caracteriza por fuerte sensación al entusiasmo, inspiración, orgullo y reto	4 - 5 - 6	Nunca = 1 A veces = 2 Casi siempre = 3 Siempre = 4
			Absorción	Se caracteriza en la completa concentración dentro de la actividad y no sentir el transcurso del tiempo.	7 - 8 - 9	

Fuente: Schaufeli y Bakker (2002)
Adaptación: Portalanza, Grueso y Duque (2017)

2.3 Población, muestra y muestreo

Para esta investigación se utilizó una población conformada por los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, según el censo de la Dirección Regional de Educación (DRE) se estima un aproximado de 13,682 estudiantes en todo Lima metropolitana, se extrae una muestra de 600 estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), los cuales son (H=292, M=308) del 3°, 4° y 5° año de secundaria de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, cuyas edades oscilan entre los 12 a 18 años, durante la aplicación de las escalas de acoso escolar, estrés académico y compromiso académico se encontraron alumnos y alumnas de la nacionalidad peruana 594, venezolanos 4 y argentinos 2, siendo la primera institución privada con una cantidad de 71 estudiantes, la segunda institución estatal obtuvo una cantidad de 362 alumnos y la tercera institución privada presentó 167 colegiados (para mayor detalle véase tabla 4).

Tabla 4

Datos Sociodemográficos							
	<i>F</i>	%	Hombre	Mujer	Institución	Nacionalidad	Edad
Sexo	292	48.7%	292				
	308	51.3%		308			
Nacionalidad	594	99.0%	350	244		Peruano	
	4	0.7%	1	3		Venezolano	
	2	0.3%	1	1		Argentino	
Institución	71	11.8%	60	11	Institución1		
	362	60.3%	250	112	Institución2		
	167	27.8%	100	67	Institución3		
Edad	1	0.2%	1	-			12
	22	3.7%	10	12			13
	178	29.7%	78	100			14
	202	33.7%	150	52			15
	146	24.3%	98	48			16
	49	8.2%	30	19			17
	2	0.3%	1	1			18

Nota: *f* = frecuencia, % = porcentaje

El muestreo empleado es no probabilístico de tipo intencional, dado que no involucra elementos aleatorios para la selección de muestras y son en función de su accesibilidad o en criterio personal e intencional del investigador (Alarcón, 2013).

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de nacionalidad peruana, venezolana y otros de educación secundaria.
- Género

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Instrumento de Acoso escolar

Prueba original	:	Adolescents Peer Relations Instrument (APRI)
Autores	:	Robert Parada
Procedencia	:	Australia
Año	:	2002
Objetivo	:	Evaluar la Victimización y Acoso escolar
Administración	:	Individual y Colectiva
Dirigido a	:	Adolescentes de 15 a 18 años
Duración	:	15 minutos
Adaptación	:	Gascón, Russo, Cozár y Heredia (2017)

b) Instrumento de Estrés académico

Prueba original	:	Perceived Stress Scale (PSS)
Autores	:	Cohen, Kamarck y Mermelstein
Procedencia	:	Estados Unidos
Año	:	1983
Objetivo	:	Evaluar los niveles de estrés percibido
Administración	:	Individual y Colectiva
Dirigido a	:	estudiantes de 18 a 30 años
Duración	:	20 minutos
Adaptación	:	Guzmán y Reyes (2018)

c) Instrumento de Compromiso académico

Prueba original	:	Utrecht Word engagement Scale – Student
Autores	:	Schaufeli y Bakker
Procedencia	:	Holanda
Año	:	2003
Objetivo	:	Evaluar el compromiso académico
Administración	:	Individual y Colectiva

Dirigido a	:	Adolescentes de 15 a 18 años
Duración	:	10 a 15 minutos
Adaptación	:	Portalanza, Grueso y Duque (2017)

2.5 Validez y Confiabilidad

2.5.1 Validez

Según la Comisión Internacional del Test (2014) la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de las pruebas para los usos propuestos de las pruebas.

Evidencia de validez de la escala Adolescent Peer Relations Instrument

En la escala de Adolescent Peer Relations Instrument diseñado por Parada (2000), en la adaptación española realizada por los investigadores Gascón et al., (2017) indicaron presentar una adaptación transcultural a través de la técnica de traducción y retro traducción en una muestra de 1,428 alumnos y alumnas que oscilan las edades de 12 a 14 años de edad. A partir de la última versión final de la adaptación al español, se realizó un análisis factorial confirmatorio con un alto rango de validez. Además, análisis psicométricos preliminares (Análisis Descriptivo de las características de la muestra de estudio y los ítems) y (comprobar la pertinencia del análisis factorial mediante el test de Bartlett y el índice Káiser-Meyer- Olkin (KMO)). Además, para identificar la estructura del modelo inicial se empleó el análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de mínimos cuadrados.

La investigación consistió en realizar un índice de bondad de ajuste de la variable de acoso escolar para dicha realización se evaluó una muestra total de 600 alumnos de tres instituciones educativas de Lima Metropolitana, encontrándose que las estimaciones están dentro del rango esperado, es decir los resultados de la variable de acoso escolar obtuvo un chi - cuadrado sobre el grado de libertad de 1, 69 generando una probabilidad de .018, según indicó Weaton, et al (1997). Además, presentó un índice de Tucker – Lewis (TLI) = .998 y un índice de ajuste comparativo (CFI) = .998 (para mayor detalle véase la tabla 9). Por otro lado, se encontró el índice residual de la raíz cuadrada media SRMR con un valor de .024, así mismo, el error de aproximación de la media cuadrática RMSEA presentó un valor de

.019 (véase tabla 9), se concluye que presenta valores dentro del rango esperado a $\leq ,08$ (Hu & Bentler, 1999).

Evidencia de validez de la escala de Percepción Global del Estrés

Según Guzmán et al., (2018) Se analizó a partir del análisis Factorial confirmatorio y la validez convergente y divergente, utilizándose el programa estadístico MPLUS versión 7. Los valores iguales o inferiores a 0.5 en el RMSEA sugieren un buen modelo (Streiger & Lind, 1980). Posteriormente se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov los puntajes de afecto positivo y negativo resultaron menor a 0.05, por lo que requiere utilizar en la correlación una prueba no paramétrica entre los puntajes del EPGE y los valores tanto positivos como negativos de la escala de SPANAS. En este se plantea como hipótesis que el EPGE debería divergir y convergir del SPANAS.

Por otro parte, en la investigación se obtuvo una muestra total de 600 estudiantes de tres instituciones de Lima Metropolitana, la variable de estrés académico presentó un Chi – cuadrado sobre grado de libertad = 4,91, un p de 0, un índice de Tucker – Lewis (TLI) = .940, un índice de ajuste comparativo (CFI)= .951 Por otro lado, se encontró el índice residual de la raíz cuadrada media SRMR con un valor de .063, así mismo, el error de aproximación de la media cuadrática RMSEA presentó un valor de .062 (véase tabla 9), se concluye que presenta valores dentro del rango esperado a $\leq ,08$ (Hu & Bentler, 1999) para mayor detalle véase la tabla 9.

Evidencia de validez de la escala Utrecht Work Engagement Scale- S

Según Portalanza et al., (2017) se señaló que existe validez convergente para cada constructo latente (vigor, dedicación y absorción), ya que todos los ítems poseen cargas factoriales (λ) mayor a 0,60 y la más baja se encuentra en absorción (ítem 4) con 0,65 y la más alta es dedicación (ítem 3) con ($\lambda = 0,91$), dichos resultados se sostienen con las definiciones de Anderson y Gerbing (1998) y Hair, Black, Blabin & Anderson (2014), en el cual mencionan que las cargas factoriales deben ser mayores de (0,60) y el valor crítico de t, a 1,96. Por otro lado, se utilizó la validez divergente, en el modelo con mayor ajuste, a través del cálculo de la varianza extraída.

De igual manera, la investigación consistió en realizar un índice de bondad de ajuste de la variable de compromiso académico para dicha realización se evaluó una muestra total de 600 alumnos de tres instituciones educativas de Lima Metropolitana, encontrándose que

las estimaciones están dentro del rango esperado, es decir los resultados de la variable de compromiso académico obtuvo un chi - cuadrado sobre el grado de libertad de 1, 13 generando una probabilidad de .018, según indicó Weaton, Muthen, Alwin & Summers (1997). Además, presentó un índice de Tucker – Lewis (TLI) = .998 y un índice de ajuste comparativo (CFI) = .998 (para mayor detalle véase la tabla 9). Por otro lado, se encontró el índice residual de la raíz cuadrada media SRMR con un valor de .024, así mismo, el error de aproximación de la media cuadrática RMSEA presentó un valor de .019 (véase tabla 9), se concluye que presenta valores dentro del rango esperado a \leq ,08 (Hu & Bentler, 1999).

Tabla 9

Índice de Bondad de ajuste de la variable estructura interna de las variables de estudio

	X ²	gl	X ² /gl	p	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
ACOSO:	40,695	24	1,69	0.018	0,998	0,998	.024	0,019
ESTRÉS	314,417	64	4,91	0.000	0,940	0,951	.063	0,062
COMPROMISO	40,695	36	1,13	0,018	0,998	0,998	.024	0,019

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl= grados de libertad, p=significancia, TLI= Índice de Tucker- Lewis, CFI= Índice de ajuste comparativo, SRMR= raíz residual estandarizada cuadrática media y RMSEA= Error cuadrático promedio de aproximación.

Se realizó la adaptación lingüística de la escala de Adolescent Peer Relations Instrument creado por Parada (2000) esta escala mide el acoso escolar a través de dos dimensiones: victimización física y victimización verbal/social, conformado por 19 ítems; la adaptación lingüística se realizó por el criterio de jueces, siendo los ítems 4, 12, 17, 18 y 19 modificados debido a que la prueba se adaptó por primera vez en el contexto español (para mayor detalle véase la tabla 5).

Tabla 5

Adaptación Lingüística de la Escala de Acoso escolar

N.º	Ítems	Adaptación Lingüística
	Ítems	
4	Se ríen gastándome bromas pesadas o contando chistes sobre mí	Se ríen cuando me hacen bromas pesadas o contando chistes sobre mí
12	Me ridiculizan diciendo cosas desagradables sobre mí	Me avergüenzan diciendo cosas desagradables sobre mí
17	Me excluyen de actividades, juegos o reuniones a propósito	No me consideran dentro de sus actividades, juegos o reuniones a propósito.
18	Me ponen mote que no me gustan	Me ponen apodos desagradables
19	Se han metido conmigo a través de las redes sociales (twitter, Facebook, WhatsApp, etc.)	Me han insultado a través de las redes sociales (Twitter, Facebook, WhatsApp. Etc.)

Nota: no presenta ítems inversos.

Para hallar la validez de contenido de los instrumentos se aplicó la V de Aiken (para mayor detalle véase anexo 7), en el cual se deben obtener puntuaciones entre 0 y 1, además se debe tomar en cuenta que, si ha de acercarse al rango más elevado, significa una validez apta dentro de lo establecido (Escurra, 1988).

Se realizó la adaptación lingüística de la escala “Utretch Work Engagement Scale- S” creado por Schaufeli y Bakker (2002) esta escala mide el compromiso académico, a través de tres dimensiones: vigor, absorción y dedicación, conformado por 9 ítems en su totalidad; la adaptación lingüística se realizó por el criterio de jueces, siendo los ítems 2,3,4,5,6,7,8 y 9 modificados, debido a que la prueba se adaptó por primera vez en el contexto ecuatoriano (para mayor detalle véase la tabla 7).

Tabla 7

Adaptación Lingüística de la Escala de Compromiso Académico

Nº	Ítems	Adaptación Lingüística
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a clases	Me siento fuerte y valiente cuando estoy estudiando o voy a clases
3	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	Cuando me levanto por las mañanas me gusta ir a clase o estudiar
4	Estoy entusiasmado con mi carrera	Estoy entusiasmado con mis estudios
5	Mis estudios me inspiran a cosas nuevas	Mis estudios me inspiran a pensar cosas nuevas
6	Estoy orgulloso de hacer esta carrera	Estoy orgulloso de seguir con mis estudios
7	Soy feliz cuando estoy haciendo mis tareas relacionadas con mis estudios	Soy feliz cuando estoy haciendo mis tareas del colegio
8	Estoy inmerso en mis estudios	Estoy sumergido en mis estudios
9	Me dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante	Yo me concentro cuando realizo mis tareas

Nota: no presenta ítems inversos.

Para hallar la validez de contenido de los instrumentos se aplicó la V de Aiken (para mayor detalle véase anexo 8), en el cual se deben obtener puntuaciones entre 0 y 1, además se debe tomar en cuenta que, si ha de acercarse al rango más elevado, significa una validez apta dentro de lo establecido (Escorra, 1988).

2.5.2 Confiabilidad

Según la Comisión Internacional del Test (2014) la confiabilidad se refiere a la consistencia de las puntuaciones a través de repeticiones de un procedimiento de prueba, independiente de cómo se estima.

Evidencia de la confiabilidad de la escala de Adolescent Peer Relations Instrument

Según Gascón et al., (2017) la evaluación de confiabilidad del cuestionario a través de un análisis de consistencia interna, se calculó un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) y los intervalos de confianza del 95 %. Por lo tanto, la escala global (con un Alfa de Cronbach de 0,94), así como la dimensión de victimización física (coeficiente Alfa de 0,85) y victimización verbal (coeficiente Alfa de 0,92) fueron altamente consistentes.

Para esta investigación se obtuvo una muestra de 600 estudiantes de instituciones educativas mixtas de Lima Metropolitana, en el cual se realizó un análisis de consistencia interna mediante un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) encontrándose en la dimensión de Victimización física un total de $\alpha = .801$ y en la dimensión de Victimización verbal/ social un puntaje de $\alpha = .883$, presentando una confiabilidad significativa según Alarcón (2013) (para mayor detalle véase tabla 10).

Evidencia de la confiabilidad de la escala de Percepción Global del Estrés

Según Guzmán et al., (2018) Se aplicó el método de consistencia interna utilizando un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) que facilitará el promedio de la correlación entre todos los reactivos que constituyen la escala; el cual debe ser al menos 70 para ser considerado aceptable (Alarcón, 2013). Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio para examinar los índices de ajuste tomándose en cuenta la oblicuidad de los factores, encontrándose dentro de los modelos bifactoriales de la EPGE que el modelo de 13 ítems poseía cargas factoriales estandarizadas para el factor de estrés positivo y que fluctuaron entre 45 y 75; mientras que las del estrés negativo fluctuaron entre 36 y 72 siendo adecuada para una estructura bifactorial.

De igual manera, la investigación consistió en realizar una consistencia interna de la variable de estrés académico para dicha realización se evaluó una muestra total de 600 alumnos de tres instituciones educativas de Lima Metropolitana, encontrándose que las estimaciones están dentro del rango esperado, es decir los resultados de las dimensiones de

estrés académico, tales como Eutres presentó un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) de .823 (para mayor detalle véase tabla 10) y en la dimensión de Distres presentó un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) de .802, demostrando una confiabilidad significativa según indicó Alarcón (2013).

Evidencia de la consistencia interna del instrumento Utrecht Work Engagement Scale-S

Según Portalanza et al., (2017) la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas servirá para medir la consistencia interna de los ítems en su totalidad, la confiabilidad compuesta debe ser mayor a 0.70 en relación con el constructo. Por ende, la carga de indicadores y la confiabilidad compuesta determinó puntaje alto en todas las subescalas, así: vigor- absorción (0,88) y dedicación (0,83).

Para esta investigación se realizó una muestra total de 600 estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Metropolitana, en el cual se realizó un análisis de consistencia interna mediante un coeficiente Alfa (Cronbach, 1951) (para mayor detalle véase tabla 10). Encontrándose en la dimensión de vigor un $\alpha = .765$, la dimensión dedicación presentó un puntaje de $\alpha = .771$ y en la dimensión de absorción un $\alpha = .727$, demostrando una confiabilidad significativa según Alarcón (2013).

Tabla 10

Consistencia interna del coeficiente α y ω de las variables de estudio

		M	DE	Cronbach's α	McDonald's ω
Acoso Escolar	Victimización física	1.32	0.409	0.801	0.807
	Victimización verbal/social	1.51	0.46	0.883	0.885
Estrés académico	Eutres	2.62	0.585	0.823	0.824
	Distres	2.28	0.585	0.802	0.802
Compromiso académico	Vigor	2.83	0.679	0.765	0.772
	Dedicación	3.26	0.595	0.771	0.774
	Absorción	2.96	0.627	0.727	0.73

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar, α = coeficiente alfa y ω = McDonald's

2.6 Métodos de análisis de datos

Para obtener los resultados estadísticos descriptivos se utilizará la hoja de cálculo de Excel en el cual se colocará (sujeto, edad, sexo, nacionalidad, institución y grado). Posterior a ello

se procederá usar la validez a través de la estructura interna en el programa R- estudio (Hidalgo & Lara, 2016). Asimismo, en la confiabilidad de consistencia interna haciendo uso del Alpha (Cronbach, 1951) y Omega. Finalmente, para responder la hipótesis y los objetivos se utilizó el programa Jamovi (The Jamovi Project, 2019).

2.7 Aspectos éticos

Según el artículo 24 del código de ética del colegio de Psicólogos (2017), el profesional debe facilitar el consentimiento informado en toda investigación o sino el asentimiento informado cuando los evaluados son menores de edad o personas que necesiten de algún tutor a cargo. Siendo así, se utilizaron los permisos respectivos entregados a las autoridades (director) de las instituciones educativas (Anexo 6 y 7), finalmente la explicación del asentimiento (Anexo 8) y las instrucciones a los estudiantes de tercer, cuarto y quinto del nivel secundario para una óptima aplicación de los cuestionarios respectivos. Asimismo, en el artículo 25 refiere que todo proceso de la investigación debe dar mayor énfasis a la salud psicológica del evaluado o grupo de evaluados y no en los intereses de la ciencia y sociedad.

III. RESULTADOS

En la tabla 11, se observa que la distribución univariada se encuentra en valores aceptables en un rango de ± 1.5 , sin embargo, en la dimensión de Violencia física (VF) puntúa ligeramente por encima del mínimo valor lumbral establecido $p=2.007$. Así mismo, se ha obtenido la normalidad multivariada bajo los criterios de Mardia (1970), en donde el valor Z o ratio crítico se encuentra por encima de $p=5.0$ ($Z=15.27$) estas estimaciones de normalidad nos permitieron obtener bajo las recomendaciones de un método robusto.

Tabla 11

Valoración de la Normalidad

Variable	Min	Max	Asimetría	r.c.	kurtosis	r.c.
AB	3	12	-0.299	-2.991	-0.14	-0.701
DE	3	12	-0.511	-5.115	-0.292	-1.461
VI	3	12	-0.213	-2.132	-0.285	-1.426
DI	6	24	0.242	2.418	-0.194	-0.969
EU	7	29	-0.189	-1.891	-0.156	-0.779
VF	6	20	2.007	20.067	4.467	22.334
VVS	12	45	1.761	17.607	4.034	20.169
Multivariante					13.998	15.273

Nota: r.c. = ratio crítico, AB= Absorción, DE=Dedicación, VI= Vigor, DI=Distres, EU=Eutres, VF= Violencia Física y VVS=Violencia Verbal/ Social

En cuanto a la hipótesis general de la investigación (véase tabla 12), se explicó si la variable de estrés académico tuvo un rol mediador entre las variables de acoso escolar y compromiso académico, se observó que el valor indirecto ($a \times b$) $>.001$ (para mayor detalle ver tabla 12), es estadísticamente significativo, ya que cumple con el criterio de significancia $p < .05$. Por otro lado, el valor directo (c) $<.001$ (véase tabla 12) es significativo, debido a que cumple con el criterio $p < .05$.

Además, en la primera hipótesis específica se propuso evidenciar si el acoso escolar tiene efecto en el estrés académico, para lo cual los resultados obtenidos demostraron presentar una significancia $p = -0.001$ (Ato y Vallejo, 2015) (ver tabla 12), con un intervalo inferior de .036 y un intervalo superior de .149, Es decir que el acoso escolar si explica en el estrés académico.

Por otro lado, la segunda hipótesis específica se planteó explicar si el estrés académico tiene efecto en el compromiso académico, los resultados obtenidos demostraron presentar una significancia $p=.001$ (Ato y Vallejo, 2015) (ver tabla 12), con un intervalo inferior de .062 y un intervalo superior de .208. Es decir que el estrés escolar si explica directamente al compromiso académico (Ato y Vallejo, 2015).

Por último, la tercera hipótesis específica se planteó explicar si el acoso escolar tiene efecto en el compromiso académico, los resultados obtenidos demostraron presentar una significancia $p= .005$ (para mayor detalle véase tabla 12), con un intervalo inferior de -0.125 y un intervalo superior de -0.022, presenta una significación de $p<.05$ (Ato y Vallejo, 2015), Es decir que el acoso escolar si explica directamente al compromiso académico.

Tabla 12

Relaciones indirectas y directas

Efecto	Nivel	95% Intervalo de Confianza		Latente Inferior	Latente Superior	B	Z	p
		Estimaciones	DE					
Indirecto	AE \Rightarrow EA \Rightarrow COMP	0.012	0.005	0.002	0.022	0.0192	2.41	0.016
Componente	AE \Rightarrow ESTRES	0.092	0.028	0.036	0.149	0.13	3.22	0.001
	EA \Rightarrow COMP	0.135	0.037	0.062	0.208	0.147	3.64	<.001
Directo	AE \Rightarrow COMP	-0.074	0.026	-0.125	-0.022	-0.113	-2.79	0.005
Total	AE \Rightarrow COMP	-0.061	0.026	-0.113	-0.009	-0.094	-2.31	0.021

Nota: DE= desviación estándar, β = estimaciones estandarizadas y p = significancia

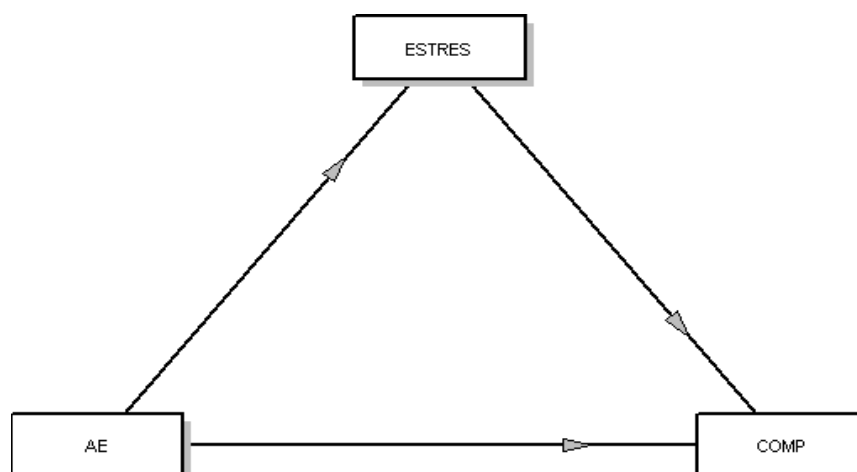


Figura 2: Modelo integrador de las variables de estudio.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue conocer el rol mediador del estrés académico entre el acoso escolar y el compromiso académico.

Con respecto a la hipótesis general planteada, se estaría explicando que el efecto del acoso escolar hacia el compromiso académico no sólo se manifestaría de manera directa sino también de manera indirecta ya que a partir de los niveles de estrés académico; éste actuaría como mediador parcial provocando que la intensidad o consecuencia de estos no se expresarán de manera fluida sino por el contrario se minimizaran los efectos en el compromiso de los adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana, en otras palabras, los estudiantes víctimas de violencia física, psicológica y social entre pares, dentro del ámbito académico estarían manifestándose y siendo percibidos como agentes estresores que alteran el equilibrio emocional y psicológico del alumno, además de repercutir en su desenvolvimiento, aprendizaje, concentración y dedicación, siendo estas características propias del compromiso académico; Cabe resaltar que a medida de cómo el alumno perciba los agentes estresores: positivo (eures) decidirá confrontar la situación mediante el uso de estrategias de afrontamiento recuperando su estabilidad emocional o percibirlo de manera negativa (distres) no realizar ninguna acción para contrastar los secuelas de ésta.

Con respecto a la hipótesis específica 1 se planteó que el acoso escolar es estadísticamente significativo y explica en el estrés académico, es decir que los escolares de instituciones educativas de Lima Metropolitana que presenten o vivencien acciones de acoso escolar manifestaran niveles de estrés en cuanto a sus actividades académicas; ello concuerda con la investigación realizada por Chavarri (2017) quien demostró la relación de dependencia significativa entre las variables de acoso escolar y el afrontamiento al estrés, es decir que a mayor acoso escolar en el alumnado, serán mayores los niveles de estrés académico percibido debido a un mal uso de estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, en la hipótesis específica 2 se verificó que el estrés académico es estadísticamente significativo y explica al compromiso académico, es decir, que todo estudiante que este atravesando el periodo de aprendizaje y presente niveles elevados de estrés experimentarán reacciones como agotamiento, debilidad, tensión y respuestas negativas en cuando el funcionamiento del organismo; perjudicando en su aprendizaje y desenvolvimiento, ello afectará directamente hacia el compromiso académico ya que todo

agente estresor dentro del entorno educativo del estudiante será determinante para definir su disposición y desenvolvimiento en sus actividades (exámenes, tareas, trabajos grupales, etc.) dentro de la institución educativa. De esta manera es preciso indicar que los resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Fernández (2018) quien concluye que a mayores estímulos estresores menor será el compromiso académico en el educando. Así mismo, mencionar a Barraza (2006) quien afirma la idea que a mayor presencia de demandas negativas (distrés) y estas sean consideradas como estresores, dificultará y decaerá en cuanto a su desenvolvimiento, rendimiento, desequilibrio emocional y psicológico para la ejecución de deberes y roles.

Finalmente, en la hipótesis específica 3 se planteó el efecto que tiene el acoso escolar en el compromiso académico, siendo estadísticamente significativa, se demostró en cuanto a la teoría de Implicación de Astin (1999) quien menciona que el alumno va a presentar un apto compromiso académico a partir del involucramiento que este perciba dentro de su ámbito escolar (profesores, compañeros, etc.). Además, King, et. al., (2015) afirmaron que el compromiso en los estudios genera animismo y alta habilidad en retener mayor conocimiento. En caso contrario si el alumno recibe agresiones físicas y/o psicológicas se verá afectado su equilibrio emocional, cognitivo, las actividades curriculares y desenvolvimiento académico; así mismo, disminuirá el compromiso académico y la detención del aprendizaje, es así, como lo describe Olweus (1997).

V. CONCLUSIONES

Se verificó la mediación parcial entre el estrés académico sobre el acoso escolar y compromiso académico en los adolescentes de las instituciones educativas de Lima Metropolitana, siendo estadísticamente significativa las variables de estrés académico con acoso escolar $p < .05$ y las variables de estrés con compromiso académico $p < .05$.

Por otro lado, dentro de los objetivos específicos se evidencia el efecto que produce la variable de acoso escolar en el estrés académico, siendo estadísticamente significativa con un $p < .05$. , es decir, que la intimidación constante y persistente de los acosadores hacia las víctimas generan altos niveles de estrés en el estudiante impidiéndole realizar sus actividades curriculares con energía y tenacidad, ya que a mayor agresión física y/o psicológica provoca mayores niveles de estrés en el alumno.

Además, se evidencia el efecto que produce la variable de estrés académico en el compromiso académico, siendo estadísticamente significativa con un $p < .05$.; es decir, el alumno tras presentar algún tipo de estrés (Eutres o Distres) presentará cambios al comprometerse con los deberes curriculares de la institución educativa.

Finalmente, se concluye la existencia del efecto que produce la variable de acoso escolar con compromiso académico, siendo estadísticamente significativa con un $p < .05$.; es decir, que el alumno al presentar mayor acoso escolar genera menor compromiso académico para obtener mejores resultados e incrementar su aprendizaje, concentración y dedicación por los estudios.

VI. RECOMENDACIONES

- Incrementar investigaciones en mención a las variables de acoso escolar, estrés académico y compromiso académico, ya que, son escasos los estudios de quienes expanden los conocimientos sobre sus relaciones de mediación, mediación parcial o moderación, además cabe resaltar que son los agentes con mayor presencia en la realidad académica de los estudiantes.
- Previamente a la aplicación de los cuestionarios, realizar la explicación de las variables para esclarecer las dudas en cuanto a conceptos e identificación de conductas en el alumnado, permitiendo la sensibilización y brindar una respuesta con veracidad.
- Para posteriores investigaciones se recomienda incluir variables sociodemográficas para contrastar la invarianza de los modelos (sexo, nacionalidad, grado de instrucción, etc.).
- Se recomienda para posteriores estudios de investigación contrastar con otras variables (resiliencia) el modelo de mediación parcial y verificar si sus efectos se acercan a los resultados obtenidos.
- Se sugiere realizar y expandir las investigaciones realizando la réplica de las variables en mención de este trabajo en otros contextos (distritos, nivel socioeconómico, etc.) considerando el modelo de mediación parcial para verificar la consistencia y la estabilidad de los resultados obtenidos.

Referencias

- Aguilera, M., Muñoz y Orozco A. (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, INEE.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Universidad Ricardo Palma. Editorial: Universitaria.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME] (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: *A review and recommended two-step approach*. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Aron, A. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal un programa de mejoramiento*. Santuario: Editorial Andrés Bello.
- Arbuckle, JL (2017). *Guía del usuario de Amos: Versión 25*. Chicago, IL: *SmallWaters Corporation*.
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación. *Psicología. Annales de Psicología/ Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.
- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseño de investigación en psicología*. Madrid: Pirámide.
- Barraza, C. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *PsicologíaCientífica.com*. Extraído el 7 de junio, 2009 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracterisitcas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educacion-media-superior.pdf>
- Barraza, A. (2007). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). Colombia: Pearson educación.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

- Casuso, M. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4926>
- Chavarrí, J. (2017) *Acoso escolar y afrontamiento al estrés en estudiantes de instituciones educativas nacionales del distrito de Independencia*. tesis de Licenciatura (Tesis de Pregrado). De la Base de datos de la Universidad César Vallejo.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010) Social Status, Gender, Classroom Climate and Bullying among Adolescents Pupils, en *Anales de Psicología* pp. 137-144.
- Chaux, E., Molano A. & Podlesky P. (2009) Socio-economic, SocioPolitical and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: a Country-Wide Multilevel Analysis, en *Aggressive Behavior*, pp. 520-529.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú*. Recuperado https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-298.
- Dirección Regional de Educación (2018) Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Elsaesser, C., Hong, JS., y Voisin, DR. (2016). Exposición a la violencia e intimidación entre adolescentes afroamericanos: examinar el papel protector del compromiso académico. *Revisión de servicios para niños y jóvenes*, 70, 394-402.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111
- Fernández Canales, A. T. (2018). Estrés y compromiso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. <https://doi.org/10.19083/tesis/625153>
- The jamovi project (2019). jamovi. (Version 1.0) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

- Gascón, J., Russo de Leon, J., Cózar, A., & Heredia, J. (2017). Adaption cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9-17.
- Guzmán, J. y Reyes, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología* Vol. 36 (2).
- Hair, J., Black, W., Balbin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Heise, L. (1998) “Violence against Women. An Integrated, Ecological Framework”, en *Violence Against Women*, 4, pp. 262-290.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, F. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). México. Mc GrawHil
- Hidalgo, M. y Lara, A. (2016). *Estadística*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://wpd.ugr.es/~bioestad/guia-r-studio/practica-1-r-studio/>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- King, R., McInerney, D., Ganotice, F. & Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and individual Difference*, 39,64-72.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications, *Biometrika* 57, pp.519-530.
- Ministerio de Educación (2018). *Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes*. Recuperado <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5892/Prevenci%C3%B3n%20y%20atenci%C3%B3n%20frente%20al%20acoso%20entre%20estudiant%20es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Muñoz, J. (2003). Estrés académico en estudiantes que cursan el primer año del ámbito universitario. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad científica del Perú, Lima. Perú.
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Que se sabe de Bullying, *26* (1), 14-23.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (p. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Problemas del acosador / Víctima en la escuela: hechos e intervención. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, *12* (4), 495-510.
- Orlandini, A. (1999). El estrés, qué es y cómo evitarlo. México, FC.
- Parada, R. (2002). Adolescent peer Relations Instrument: A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Participant Roles in Bullying and Victimización of Adolescence: An Interim Test Manual and a Research Monograph Penrith South, Dc, Australia.
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, uwes – s (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educación Ciencia y Salud*, *7*(2), 128-133.
- Peiro, J. (2005). Estrés, clima y cultura organizacional, equipos de trabajo, gestión de RR.HH. *Revista de psicología del trabajo y organizaciones*, *90*(6), 12-17.
- Portalanza, C., Grueso, M. y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar*, *27*(64), 145-156.
- Real Academia Española (2005). Definición de Estrés. Recuperado <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=estr%E9s>
- Roman, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina (versión electrónica). *Revista iberoamericana de educación*, *7* (46). 1-8.
- Rossi, R. (2001). Para superar el estrés. Barcelona: editorial de Cecchi. Recuperado <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>

- Rigby, K. (2008) *Children and Bullying: how Parents and Educators can reduce Bullying at School*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Sánchez, D. y Reyes, C. (2015). *Metodología de la investigación científica*. (5 ed.). Perú: Business Support Aveth.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzales- Roma, V., y Bakker, A. (2003). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicología positiva: una introducción. *Psicología estadounidense. Interuniversitaria de formación del profesorado*, 55 (1), 5-14.
- Selye, H. (1946). The general adaption síndrome and the diseases of adaption. *The journal of clinical Endocrinology*, 6, 117-230.
- Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (2019). Recuperado <http://www.siseve.pe/>
- Streiger, J. & Lind, J. (1980). Statistically- based tests for the number of common factors. Trabajo presentado en la Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa.
- Struthen, C., Perry, B. y Menec, V. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in collage. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- The Jamovi Project (2019). Jamovi. (Version 0.9) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, DF y Summers, G. (1977). Evaluación de la confiabilidad y la estabilidad en los modelos de panel. *Metodología sociológica*, 8, 84-136.

Anexos

Anexo 1. Permiso de los autores

Gracias por tu correo y la extra información. Por favor acepta este email como permiso para poder usar por motivos de tus investigaciones y tesis el instrumento APRI. Te envié algunos materiales que espero sean útiles. Déjame saber si te puedo asistir con alguna otra cosa. Buena suerte.

Roberto

Dr Roberto H Parada PhD MAPS

Senior Lecturer Adolescent Development, Behaviour, Wellbeing and Pedagogical Studies
Unit Coordinator Pedagogy for Positive Learning Environments
School of Education | Western Sydney University

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Parada-4

Google Scholar: <https://scholar.google.com.au/citations?user=enGA4wMMAAA&hl=en>

Locked Bag 1797 Penrith, NSW, 2751 Australia

Ext: 2051

Direct: (612) 4736 0051

Fax: (612) 4736 0400

E-mail: r.parada@westernsydney.edu.au



Important: This email message is intended only for the use of the addressee and may contain confidential or legally privileged information. Unless you are the addressee (or authorised to receive the message for the addressee) you may not use, copy or disclose to anyone the message or any information contained in the email. If you receive this message in error please notify the author immediately and delete all copies of this email.

Petición para Adaptar Recibidos x



María Puquio Mendoza

Sra. Russo de León, solicito permiso para adaptar la Escala APRI en Lima - Perú Somos dos estudiantes del ultimo año de la carrera de Psicología y estamos en la



Jess russo

para mí -

Buenas

Nos complace que nuestro estudio sea de interes para ustedes. Otorgamos la autorización para utilizar nuestra escala en su estudio de fin de carrera o tesis.

Esperamos tengan un desarrollo exito del trabajo que realizan.

...



María Puquio Mendoza <maria.puquio.mendoza23@gmail.com>

para Jess -

MUCHAS GRACIAS.

...

Responder

Reenviar

Request for use of the perceived stress scale Recibidos x



Maria Puquiu Mendoza

jue., 18 abr. 12:10 ☆

Sir Sirati nir Masoud, I request permission to adapt the 10-item Perceived Stress Scale in Lima - Peru We are two psychology students in the last year of the pr



masoud sirati <masoudsirati@gmail.com>
para mí ▾

vie., 19 abr. 10:54 ☆ ↶ ⋮

🌐 Inglés ▾ > español ▾ Traducir mensaje

Desactivar para: inglés x

Dear Maria

Hallo. I would be happy about a collaboration. YES, you can use it. I will look for it in my records tomorrow when I will be back in my Office. I hope this helps. Very best wishes to you, your patients, your research participants, and your nation.

Sincerely,

Sirati nir M.
Associate professor



Maria Puquiu Mendoza <maria.puquiu.mendoza23@gmail.com>
para Jaime ▾

jue., 16 may. 20:19 ☆ ↶ ⋮

Buenas noches estimado.

Respondiendo a su primera pregunta, somos de la universidad Privada César Vallejo -Lima este.

El título de la investigación es Acoso escolar y estrés académico sobre el compromiso académico en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana, lo aplicaremos en alumnos de 3°, 4° y 5° del nivel secundaria, finalmente pedimos su permiso para aplicar el instrumento.

PSD. Lamento la confusión en la redacción del primer mensaje, espero su comprensión.

Gracias



Jaime Guzmán <j_guzman4@hotmail.com>
para mí ▾

vie., 17 may. 18:19 ☆ ↶ ⋮

Estimada María,

Cuenta con el permiso para el uso de la escala. Copio un link donde puedes encontrar otras adptaciones a nivel internacional dentro de las cuales podrás encontrar la nuestra. Así mismo, te pido que toda información que utilices de nuestra investigación la puedas citar debidamente tomando en cuenta los criterios APA. Te deseo muchos éxitos en tu investigación cualquier duda o consulta quedo atento a ella.

<http://www.psy.cmu.edu/~sohen/scales.html>

Request for use of the engagement scale Recibidos x



Maria Puquiu Mendoza

jue., 18 abr. 17:03 ☆

Mrs Patricia Grueso, I request permission to adapt the Utrecht Work Engagement Scale (uwes-s 9) in Lima - Peru We are two psychology students in the last year o



Merlin Patricia Grueso Hinestroza <merlin.grueso@urosario.edu.co>
para mí ▾

vie., 19 abr. 09:21 ☆ ↶ ⋮

🌐 Inglés ▾ > español ▾ Traducir mensaje

Desactivar para: inglés x

Regards.

To your information, Im not the author of UWES Scale. We just used this scale for a research project.

Please, find attached a research paper in wich you can find information about authors.

Best,

Merlin Patricia



PERMISO PARA ADAPTAR Recibidos



María Puquio Mendoza

Señor Wilmar Schaufeli, solicito permiso para adaptar la Escala de compromiso para estudiantes (uwes-s 9) en Lima - Perú Somos dos estudiantes de psicología en



Schaufeli, W.B. (Wilmar) <w.schaufeli@uu.nl>
para mí

🌐 inglés > español Traducir mensaje

Dear Maria,

Thank you very much for your interest in my work.

You may use the UWES free of charge, but only for non-commercial, academic research. In case of commercial use we should draft a contract.

Please visit my website (address below) from which the UWES can be downloaded, as well as all my publications on the subject.

Good luck with your research.

With kind regards,



María Puquio Mendoza <maria.puquio.mendoza23@gmail.com>

para W.B.

Muchas gracias, por aceptar la petición y no se preocupe porque solo es para uso de investigación académica.

Anexo 2. Claridad de los ítems de acoso escolar

Tabla 7

Juicio de expertos por V. de Aiken de la variable de acoso escolar

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	V de Aiken
1	4	4	4	4	4	0.8
2	4	4	4	4	4	0.93
3	4	4	4	4	4	0.8
4	2	4	4	2	2	0.85
5	4	4	3	4	4	0.87
6	4	4	3	4	4	0.94
7	4	4	4	4	4	0.8
8	4	4	4	4	4	0.93
9	4	4	4	4	4	0.8
10	4	4	4	4	4	0.85
11	2	4	4	2	2	0.87
12	2	4	4	2	2	0.94
13	4	4	4	4	4	0.8
14	4	4	4	4	4	0.93
15	4	4	4	4	4	0.8
16	4	4	4	4	4	0.85
17	2	4	4	2	2	0.87
18	4	4	4	4	4	0.94
19	4	4	4	4	4	0.85

Anexo 3. Claridad de los ítems de compromiso

Tabla 8

Juicio de expertos por V. de Aiken de la variable de compromiso

Ítems	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	V de Aiken
1	4	4	4	4	4	0.94
2	2	4	2	2	4	0.8
3	4	3	2	4	3	0.93
4	2	4	3	2	4	0.8
5	2	4	3	2	4	0.85
6	4	4	4	4	4	0.87
7	2	4	3	2	4	0.94
8	4	4	3	4	4	0.8
9	2	4	3	2	4	0.93

1

Anexo 4. Carta de asentimiento informado.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo....., alumno de la institución educativa..... Acepto participar en la investigación “Acoso escolar y Estrés académico sobre el Compromiso académico en adolescente de instituciones educativas” de las investigadoras Maria Puquio Mendoza y Fiorela Tejeda Carhuancho.

Día: / /

Firma

Anexo 5. Instrumentos de evaluación.

Edad: _____ Sexo: _____ Nacionalidad: _____ Salón: _____ Fecha: _____ Institución: _____

ESTRÉS ACADÉMICO				
ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.-En el último mes ¿Cuán seguido has estado molesto por que algo pasó de forma inesperada?				
2.- En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido incapaz de controlar hechos importantes en tu vida?				
3.-En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido continuamente tenso?				
4.-En el último mes ¿Cuán seguido te sentiste seguro de tus habilidades para manejar tus problemas personales?				
5.- En el último mes ¿Cuán seguido has sentido que has afrontado afectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?				
6.-En el último mes ¿Cuán seguido confiaste en tu capacidad para manejar tus problemas?				
7.—En el último mes ¿Cuán seguido sentiste que las cosas te estaban resultando como tú querías?				
8.-En el último mes ¿Cuán seguido te diste cuenta que no podías hacer todas las cosas que deberías hacer?				

9.-En el último mes ¿Cuán seguido has podido controlar las dificultades de tu vida?				
10.-En el último mes ¿Cuán seguido has sentido que tienes el control de todo?				
11.-En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido molesto por situaciones que estaban fuera de tu control?				
12.- En el último mes ¿Cuán seguido pudiste controlar la manera en que utilizaste el tiempo?				
13.-En el último mes ¿Cuán seguido sentiste que los problemas se te habían acumulado?				

ACOSO ESCOLAR				
ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.-Se burlan de mí				
2.- Me empujan para molestarte				
3.-No quiere ser mis amigos porque algunos me rechazan				
4.-Hacen comentarios desagradables sobre mí				
5.- Me pegan				
6.-Algunos me ignoran o excluyen justo cuando están con sus amigos				
7.-Se ríen cuando me hacen bromas pesadas o contando chistes sobre mí				
8.-Se tropiezan conmigo para molestarte				
9.-Convencen a otros para que no me hablen y se pongan en mi contra				
10.-Rompen mis cosas a propósito				
11.-Dicen cosas desagradables sobre mi aspecto físico				
12.- No me invitan cuando quedan o van a fiestas en casas de compañeros porque no le agrado a alguien que va				
13.-Me avergüenzan diciendo cosas desagradables sobre mí				
14.-Cuentan cosas falsas sobre mí para hacerme daño				
15.-Me tiran objetos para molestarte				

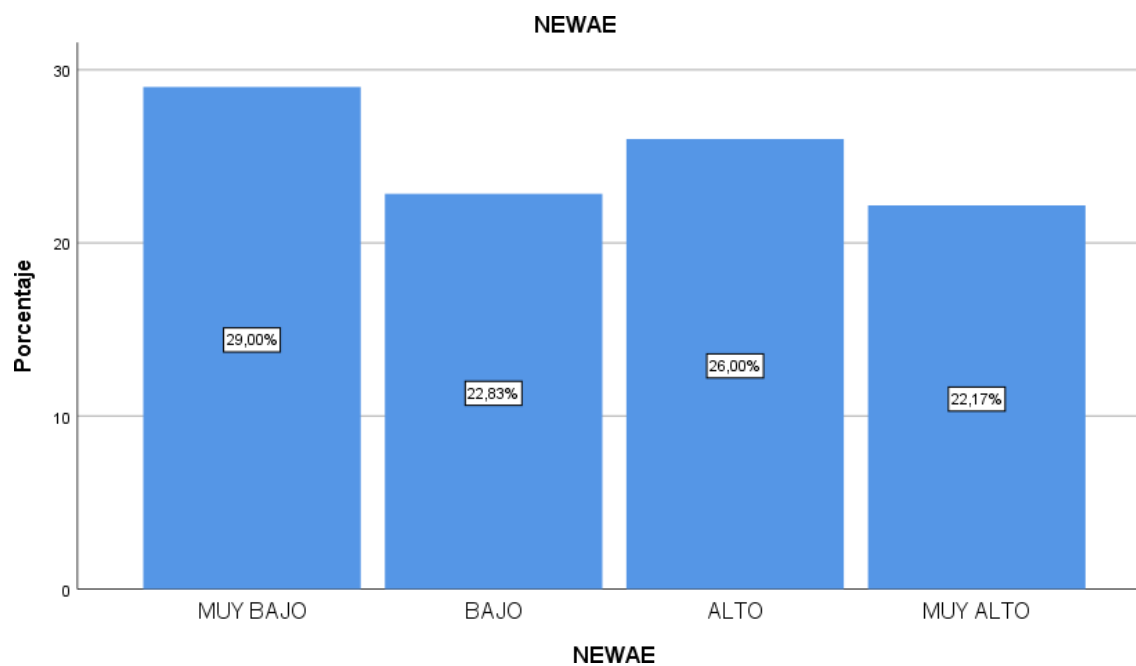
16.- Me amenazan con pegarme o hacerme daño				
17.- No me consideran dentro de sus actividades, juegos o reuniones a propósito				
18.-Me ponen apodos desagradables				
19.-Se han burlado de mí a través de redes sociales (twitter, Facebook, WhatsApp, etc.)				

A continuación, se mencionarán algunas situaciones que podrían sucederle a un estudiante. Por favor, indica con qué frecuencia te han ocurrido durante este último mes del año escolar.

COMPROMISO ACADÉMICO				
ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.-Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía				
2.- Me siento fuerte y con energía cuando estoy estudiando voy a clases				
3.-Cuando me levanto por las mañanas me gusta ir a clases				
4.-Estoy entusiasmo con mi preparación académica				
5.- Mis estudios me inspiran a pensar en cosas nuevas				
6.-Estoy orgulloso de seguir con mis estudios				
7.—Soy feliz cuando estoy estudiando				
8.-Estoy sumergido en mis estudios				
9.-Me concentro cuando realizo mis tareas				

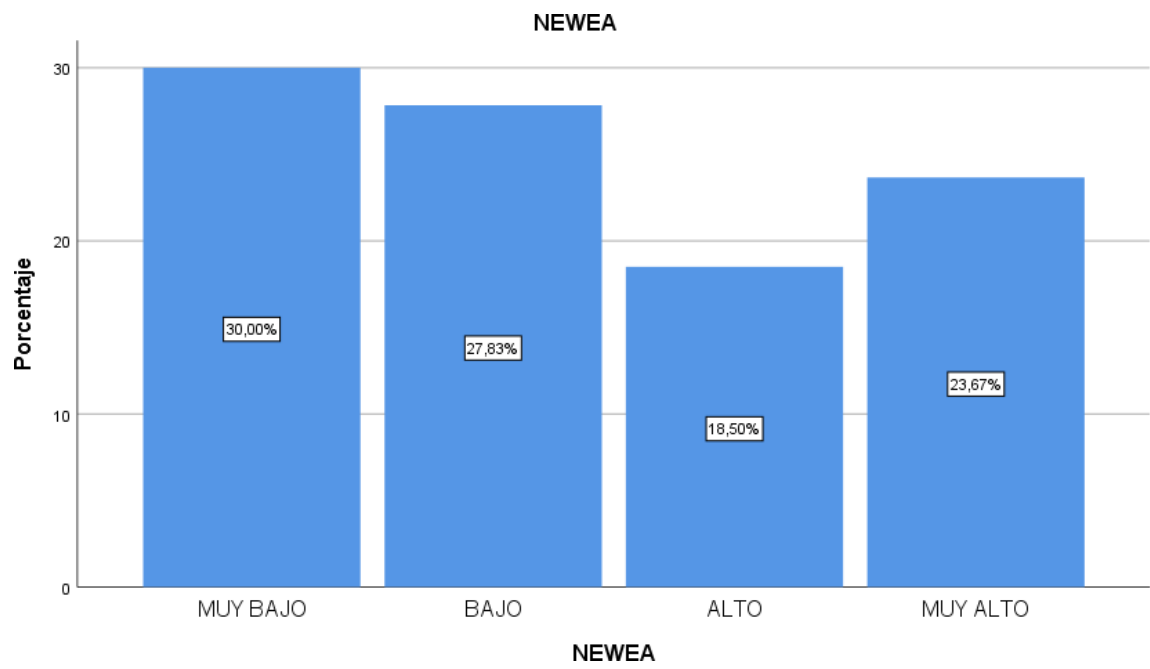
Anexo 6. Baremos

Media	27.24
Desviación	7.839
Mínimo	19
Máximo	67
Percentiles	22.00
	25.00
	30.00

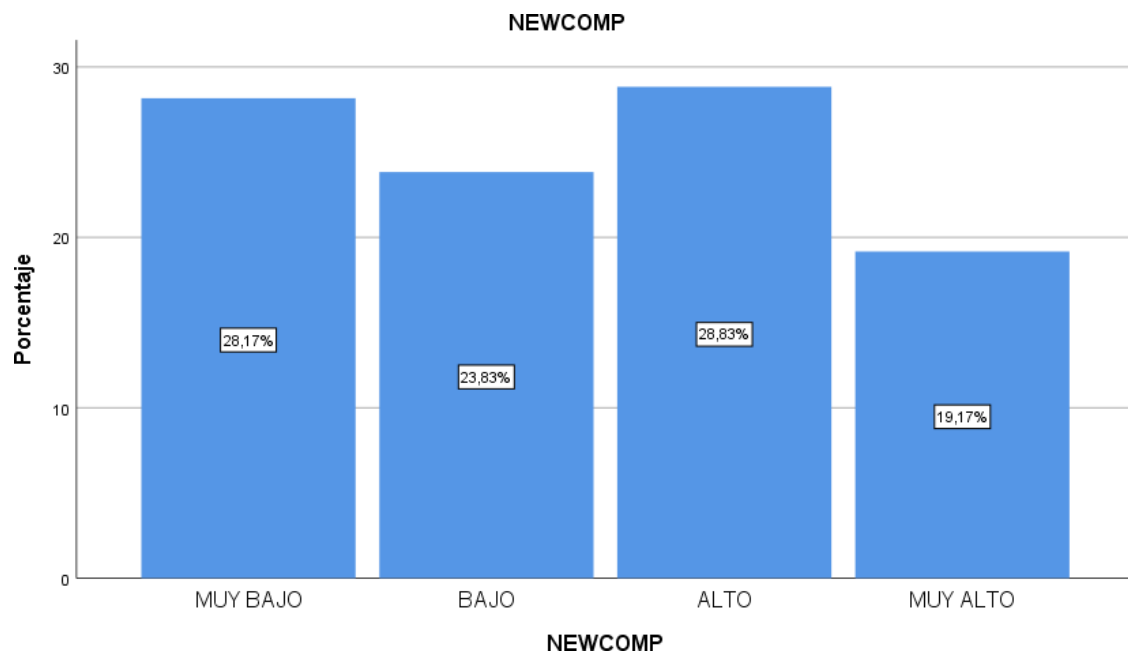


(PONER EL NOMBRE, SIN EL ANEXO)

Media	32.04
Desviación	5.321
Mínimo	13
Máximo	44
Percentiles	30.00
	33.00
	35.00



Media	27.18
Desviación	4.887
Mínimo	9
Máximo	36
Percentiles	24.00
	27.00
	31.00




Declaratoria de Autenticidad

Maria de los Angeles Puquio Mendoza, con DNI N° 75043755 y Fiorela Lesly Tejeda Carhuacho, con DNI N° 71270391; estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo con la tesis que lleva como título “ Acoso Escolar y Estrés Académico sobre el Compromiso Académico en Adolescentes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana”, DECLARAMOS BAJO JURAMENTO, que:

Hemos respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas; que la presente tesis no ha sido publicada ni presentada con autoridad; y, que los datos e información presentados son auténticos y veraces.

En tal sentido, mediante la presente, asumimos la responsabilidad que pudiera derivarse por la autoria, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, sometiéndonos a la normativa vigente de la Universidad César Vallejo-Trujillo.

Lima, 06 de Febrero del 2020



Maria de los Angeles Puquio Mendoza
DNI N° 75043755



Fiorela Lesly Tejeda Carhuacho
DNI N° 71270391