



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de
secundaria de instituciones educativas privadas de Lima
Metropolitana**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTOR:

Fachin Ramos, Kevin Rogers (orcid.org/0000-0001-6592-0578)

ASESOR:

Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando (orcid.org/0000-0001-7781-7105)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis padres, que han llevado sobre sus hombros el peso de poder sacarme adelante, a mi novia que siempre me alentó en todo momento y a cada una de las personas que contribuyeron en este logro.

Agradecimiento

A Dios por permitirme concluir una meta, dándome sabiduría e inteligencia, a mis padres, novia, familiares y un agradecimiento especial a mi estimado asesor.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, OLIVAS UGARTE LINCOL ORLANDO, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana", cuyo autor es FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 10 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LINCOL ORLANDO OLIVAS UGARTE DNI: 43102056 ORCID: 0000-0001-7781-7105	Firmado electrónicamente por: LOLIVAS el 10-07- 2023 21:30:59

Código documento Trilce: TRI - 0584474





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS estudiante de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
KEVIN ROGERS FACHIN RAMOS DNI: 71258291 ORCID: 0000-0001-6592-0578	Firmado electrónicamente por: KFACHINR el 10-07- 2023 22:05:56

Código documento Trilce: TRI - 0584472

Índice de contenido

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad del autor	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	14
3.1 Tipo y diseño de la investigación	14
3.2 Variables y operacionalización	14
3.3 Población, muestra y muestreo	15
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	16
3.5 Procedimiento	18
3.6 Método de análisis de datos	18
3.7 Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN	25
VI. CONCLUSIONES	29
VII. RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS	31
ANEXOS	46

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Niveles de la variable cibervictimización	20
Tabla 2	Niveles de la variable involucramiento escolar	20
Tabla 3	Prueba de normalidad mediante la prueba Shapiro-Wilk	21
Tabla 4	Medias, desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza de las variables	22
Tabla 5	Medias, desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza de las dimensiones de cibervictimización	23
Tabla 6	Correlaciones con intervalos de confianza de las dimensiones del involucramiento escolar	24

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la cibervictimización y el involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básica, con un diseño no experimental de corte transversal y nivel correlacional. La muestra estuvo constituida por 391 estudiantes del nivel secundario, entre 3° a 5° de secundaria. Para su evaluación, la técnica fue la encuesta, con el uso de dos instrumentos de medición, los cuales fueron, la Escala de Cibervictimización Escolar (ECE) y la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A). Se obtuvo como resultado la relación inversamente significativa ($r_s = -.18$ y $p < .01$) entre las variables y de tamaño del efecto pequeño ($R^2 = .03$). En conclusión, ambas variables se correlacionan con sus correspondientes dimensiones, determinando así que, a mayor índice de cibervictimización, menor involucramiento escolar en los estudiantes.

Palabras clave: cibervictimización, cyberbullying, involucramiento escolar, estudiantes de secundaria, estudio correlativo.

Abstract

The main objective of this research was to determine the relationship between cyber victimization and school engagement among secondary school students in private educational institutions in Metropolitan Lima. The study employed a quantitative, basic research approach with a non-experimental, cross-sectional design and correlational level. The sample consisted of 391 secondary school students from 3th to 5th grade. For assessment purposes, the survey method was used, employing two measurement instruments: the School Cyber Victimization Scale (SCVS) and the School Engagement Scale for Adolescents (SESA). The obtained result revealed a statistically significant inverse relationship ($r_s = -.18$, $p < .01$) between the variables, with a small effect size ($R^2 = .03$). In conclusion, both variables were found to be correlated with their respective dimensions, indicating that a higher level of cyber victimization is associated with lower levels of school engagement among students.

Keywords: cybervictimization, cyberbullying, school involvement, school dropout, correlative study.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia a través de dispositivos electrónicos y plataformas de redes sociales ha sido objeto de numerosos estudios en los últimos años (Barragán et al., 2021; Carvalho et al., 2021; Nasaescu et al., 2020). Estas investigaciones han puesto de relieve la preocupación global por dos problemas sociales y de salud pública en el ámbito educativo: la violencia escolar y el ciberacoso (Bjärehed et al., 2019; Dennehy et al., 2020; Doumas y Midgett, 2020; Ng, 2019; Ruiz et al., 2020; Viejo et al., 2020). Asimismo, el consumo de sustancias psicoactivas también se suma a las inquietudes en este ámbito (Fernández et al., 2021; Pérez et al., 2021; Pérez et al., 2020).

En este sentido, el ciberacoso consiste en el daño causado a otra persona mediante el uso reiterado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) por parte de una persona o grupo de personas (Field, 2018). Este tipo de acoso es muy difícil de detener, ya que, la tecnología se utiliza en todas las áreas de nuestras vidas, creando así un desequilibrio de poder (Gómez et al., 2018).

Además, sus características más destacadas son, la posibilidad de realizar dicha agresión en cualquier momento de forma anónima, mayor probabilidad de audiencia y la distancia física que separa a la víctima del agresor (Wright et al., 2019). Todas estas características, junto con la intencionalidad y el desequilibrio de poder contribuyen a la creciente prevalencia de este fenómeno (Buelga et al., 2020), en el que están involucrados agresores, víctimas y observadores.

Asimismo, se ha evidenciado que, debido a la pandemia de COVID-19, las personas dependían en gran medida de las tecnologías para realizar actividades laborales, personales y académicas (Meier et al., 2021), esto provocó que sean más vulnerables a la ciberagresión y a la cibervictimización (Wang et al., 2022), lo que generó efectos negativos como depresión, ideas suicidas y bajo bienestar emocional (Musharraf y Anis-ul-Haque, 2018).

En Latinoamérica, diversos estudios han evidenciado una alta prevalencia tanto de bullying como de ciberbullying, aunque este último en menor medida (Herrera-López et al. 2018). Entre las conductas de cibervictimización más frecuentes se encuentran el envío de mensajes desagradables, insultos, amenazas, la difusión de comentarios y rumores para desprestigiar a la víctima,

así como el compartimiento de fotos y videos ofensivos y el robo de contraseñas (Garaigordobil et al., 2018). Por otro lado, estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha reportado un aumento significativo del 64% en las denuncias de ciberbullying entre 2017 y 2018 (Guevara et al., 2018).

Es así que, en Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) identificó 341 casos de ciberacoso escolar en 2021 a través de su plataforma virtual contra la violencia SíseVe, de los cuales el 54% involucraba a estudiantes que utilizaban medios tecnológicos, mientras que el resto fue perpetrado por personal de las instituciones educativas (El Peruano, 2021). Al año siguiente, solo en Lima Metropolitana, se reportaron 579 casos de ciberagresión en estudiantes de nivel secundario (MINEDU, 2022). Estos datos resaltan la relevancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las redes sociales en la manifestación de esta problemática social (Cruz et al., 2019).

En lo que respecta al involucramiento académico, este se refiere a la dedicación de tiempo, esfuerzo y otros recursos relevantes tanto por parte del estudiante como de la institución educativa (Parrales et al., 2013). El objetivo es mejorar la experiencia académica, potenciar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante, y también obtener reconocimiento por parte de la institución (Peña et al., 2017). En contraste, según Negrini (2010), las personas que presentan niveles reducidos de participación en asuntos académicos exhiben una mayor falta de interés y corren un mayor riesgo de enfrentar consecuencias negativas, como comportamientos inadaptados y ausentismo. De este modo, el involucramiento académico se relaciona inversamente con la deserción de los estudios o abandono del mismo (Appleton et al., 2008).

Asimismo, la influencia del rendimiento académico en el ciberbullying indica que, aquellos estudiantes que no participan en ciberacoso obtienen mejores logros educativos, a su vez, en el rol de implicación escolar se muestran diferencias entre las cibervíctimas y los agresores victimizados (Giménez-Gualdo et al., 2014). La existencia del ciberbullying ha sido relacionada con una disminución en el rendimiento académico (Ortega y González, 2016).

Además, aquellos que experimentan acoso escolar en su etapa académica, tienen dificultades para retener información y concentrarse en sus estudios. Esto, a su vez, lo que conduce a una disminución en su involucramiento y motivación hacia el ámbito escolar por parte del estudiante que se encuentra

atrapado en esta situación (Sarmiento et al., 2015). El ciberacoso en los adolescentes puede afectar sus vidas, su desempeño escolar y causar diversos efectos negativos en sus vidas y en la escuela (Taylor et al., 2019). Varios estudios realizados en diferentes entornos culturales han demostrado que el ciberacoso es particularmente frecuente en las plataformas de redes sociales (Van Hee et al., 2018; Wang, 2020; Yao et al., 2019), trayendo como consecuencias problemas en la escuela.

En consideración a lo anterior, las víctimas que sufren de acoso cibernético habitualmente fracasaban escolarmente, a excepción de aquellos que destacaban en los estudios y que, precisamente por ello, resisten a la cibervictimización (Avilés, 2009). Asimismo, de acuerdo con García et al. (2017), se afirma que diversas formas de hostigamiento, como el ciberacoso, llevadas a cabo mediante cualquier tipo de tecnología, obstaculizan el adecuado desarrollo de los estudiantes y perturban la convivencia escolar saludable y armoniosa; este fenómeno se identifica como uno de los principales impulsores de la deserción escolar. A su vez, Buelga et al. (2014) mencionan que, los estudiantes victimizados por ciberbullying, están significativamente asociados con el involucramiento en los estudiantes.

No obstante, una rápida revisión de los principales repositorios de país como Renati y Alicia del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación (CONCYTEC), además, bases de datos de revistas científicas como Pubmed, Scopus, EBSCO, Proquest, Scielo, Redalyc, ERIC, redined y REED, evidencia que a la fecha no se ha realizado una investigación similar en el contexto peruano, particularmente en estudiantes de secundaria, lo que significa un vacío de conocimiento que merece ser abordado.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se hace imprescindible plantear la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana?

En este sentido, esta investigación brindará claridad sobre la relación entre la cibervictimización y el involucramiento escolar, y a su vez, sentará las bases para futuros estudios. Desde una perspectiva metodológica, servirá como referencia al utilizar un enfoque cuantitativo y realizar un análisis estadístico mediante el uso de instrumentos. Asimismo, los resultados obtenidos en este

estudio podrían aplicarse para implementar programas de intervención destinados a reducir el ciberbullying y fomentar un mayor involucramiento escolar. Finalmente, se busca crear un ambiente escolar más favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo valores en línea con la Ley N° 29719, que promueve una convivencia escolar libre de violencia.

Por ende, esta investigación se propuso como objetivo general: analizar la relación entre cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria en Lima Norte; asimismo, los objetivos específicos fueron: a) Describir los niveles de cibervictimización en estudiantes de secundaria, b) Describir el involucramiento escolar en estudiantes de secundaria, c) Analizar la relación entre cada una de las dimensiones de la cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria, y d) Analizar la relación entre las dimensiones del involucramiento escolar y la cibervictimización.

En concordancia a lo anterior, este estudio se sostiene bajo la hipótesis general de que existe relación entre la cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana; asimismo, las hipótesis específicas son: a) Existe relación entre las dimensiones de la cibervictimización y el involucramiento escolar y b) Existe relación entre las dimensiones del involucramiento escolar y la cibervictimización.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito internacional, Gutiérrez (2020) llevó a cabo un estudio a nivel internacional con 1306 adolescentes en Nuevo León, México, con el propósito de analizar la relación entre la cibervictimización y los factores personales y contextuales. Utilizando una metodología cuantitativa y correlacional de corte transversal, se evaluaron diversas escalas, como la Victimización Virtual (VICI), AF-5, Malestar Psicológico (EMP), Reputación Social (ERS), Comunicación Familiar (ECF), Funcionamiento Familiar (APGAR), Clima Social en el Aula (ECSA) y Riesgo de Adicción a Redes Sociales (ERARS). Los resultados revelaron una relación significativa e inversa entre el clima social en el aula y la cibervictimización ($\rho = -.250, p < .01$). Concluyendo así que las dimensiones de Implicación escolar, apatía y rechazo escolar están significativamente relacionadas con la victimización virtual de los jóvenes.

También, Castro et al. (2019) tuvieron como objetivo analizar las variables que inciden en la cibervictimización en 1681 estudiantes de nivel secundario localizados en Puerto Vallarta, México. El estudio fue corte transversal, tipo correlacional, no experimental, *ex post facto*. Los instrumentos usados fueron la escala de Funcionalidad Familiar (APGAR), la escala de Comunicación Padres Adolescentes (PACS), la escala de Clima Escolar (CES), la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAI-A) y la escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYBVIC). Los resultados del análisis revelaron una correlación significativa y negativa entre cibervictimización y la dimensión implicación escolar ($\rho = -.109, p < .01$). Se concluyó que, en el ámbito escolar, el ciberacoso afecta en el involucramiento del estudiante.

En su estudio, López (2017) investigó la presencia de acoso escolar y cibernético entre 512 estudiantes universitarios de una universidad pública en Morelos, México. Utilizó la Escala de Victimización en la Escuela (EVE) y la Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC) para recopilar datos. Los resultados indicaron que las conductas de acoso cibernético más comunes entre los estudiantes fueron decir farsas o difundir rumores falsos (17%), seguido de denigrar o ridiculizar (16.6%), enviar o hacer cosas ofensivas para molestar (14.4%), acceder a cuentas privadas de Facebook o Skype sin

permiso (13.2%) y conectarse a redes sociales como Facebook o Skype y no responder (13.1%). En conclusión, el estudio reveló la existencia de acoso cibernético en la institución educativa analizada.

Rojo et al. (2022), llevaron a cabo un análisis descriptivo de la cibervictimización en 141 alumnos de educación secundaria obligatoria en España. La metodología usada fue mixta, no experimental, descriptiva-correlacional, transversal. Se aplicó el cuestionario de cibervictimización en estudiantes de secundaria para recopilar datos. Los resultados revelaron que existe una correlación significativa entre las dimensiones de cibervictimización y la implicación de los estudiantes en cada curso. Específicamente, se encontraron correlaciones positivas entre cibervictimización visual (.27), exclusión online (*.01), suplantación (.56) y cibervictimización verbal-escrita (.09) con significancia en $p < .01$. Esto sugiere que la cibervictimización verbal-escrita es la forma más común de ciberacoso entre los adolescentes en el contexto estudiado.

Vargas et al. (2019), se propusieron indagar la cibervictimización y su relación con variables individuales y escolares. La muestra incluyó a 662 jóvenes universitarios de Costa de la Universidad de Guadalajara, México. El estudio se realizó con un enfoque explicativo, utilizando un diseño transversal y correlacional. Para recopilar datos, se emplearon la Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC), la escala de Aceptación Percibida (PAS), la escala de Clima Escolar (CES) y la Escala de Depresión (CESD). Los resultados demostraron que la cibervictimización tiene una correlación significativa y negativa con la dimensión de implicación escolar ($r = -.215$, $p < .01$). En conclusión, se manifestó que a medida que aumenta el nivel de involucramiento en la escuela, disminuye la cibervictimización.

Como antecedente nacional, Paredes et al. (2018) determinaron a través de su investigación la relación entre el engagement y el rendimiento académico en 298 estudiantes de diversas carreras universitarias en Junín, Perú. El estudio se realizó bajo un enfoque descriptivo-correlacional y de corte transversal. Se utilizó el cuestionario de engagement académico UWES, para la recolección de datos. Se mostró que no hay correlación significativa entre el engagement y el rendimiento académico ($r = .123$, $p < .05$). En conclusión, este estudio sugiere

que el engagement académico no está directamente relacionado con el rendimiento académico.

Ccahuana (2022), buscó determinar la relación entre el ciberbullying y el rendimiento académico en 78 estudiantes de secundaria de una institución en Lima Metropolitana. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de corte transversal y un nivel correlacional. Los datos fueron recopilados mediante el cuestionario de Cibervictimización CV para adolescentes. Los resultados obtenidos mostraron una correlación negativa alta entre las variables ($\rho = -.841, p < .01$). Esto muestra una relación significativa entre las variables. En conclusión, este estudio indica que el ciberbullying puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico y por ende en el involucramiento escolar de los estudiantes.

Mayta (2018), se propuso analizar la relación entre el bullying y la implicación escolar en 174 estudiantes de sexto grado de primaria en una provincia de Junín, Perú. El diseño del estudio fue no experimental, descriptivo-correlacional. Para medir las variables, se utilizaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Acoso Escolar/Bullying y el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM). Los resultados mostraron que los niveles de implicación escolar encontrados en los estudiantes fueron un 21% de nivel alto, un 48% de nivel medio y un 21% de nivel bajo. Además, se determinó que existe una correlación significativa entre el bullying y la implicación escolar ($r = -.739, p < .05$). Es así que, este estudio resalta una correlación significativa entre el bullying y la implicación escolar.

De igual manera, Piñella (2022) se propuso determinar la relación entre el ciberbullying y el rendimiento escolar en 80 estudiantes de secundaria de una institución educativa en Lambayeque, Perú. El enfoque utilizado fue cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo correlacional-descriptivo. Para recopilar datos, se aplicaron dos cuestionarios: uno para medir la cibervictimización y otro para evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes. Los hallazgos revelaron que la mayor incidencia de cibervictimización se encontró en el nivel medio con un 48.8%, seguido del nivel alto con un 26.3%, y el nivel bajo con un 25%. Además, se encontró una correlación significativa negativa alta ($\rho = -.846, p < .01$) entre las variables. En conclusión, este estudio evidencia la presencia de cibervictimización en el contexto estudiado.

En el estudio realizado por Chiza-Lozano (2021), el objetivo fue determinar la relación significativa entre la adicción a redes sociales y el ciberbullying. Se conformo la muestra por 326 estudiantes de secundaria que asisten a la Asociación Educativa Adventista Andina Central en Perú. La metodología utilizada fue cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Para medir las variables, se emplearon dos cuestionarios: el cuestionario de Adicción a Redes Sociales y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). Los resultados encontrados indicaron que las variables están significativamente relacionadas ($r = .381^{**}$, $p < .01$). En conclusión, los estudiantes que muestran un alto nivel de adicción a las redes sociales también muestran un mayor índice de participación en conductas de ciberbullying.

A continuación, se describirán las bases teóricas relacionadas a la investigación que permitan obtener una amplitud de conocimiento con relación a las variables y sus dimensiones estudiadas. En base a la teoría de violencia, dentro de un contexto actual, en el cual las personas tienen un acceso libre a las tecnologías y existe el libre albedrío por el uso de estos medios, se manifiesta un tipo de violencia que puede afectar la vida emocional y social de la víctima (Garaigordobil, 2019). Además, la violencia entre estudiantes es uno de los problemas psicosociales que genera mayor preocupación en las escuelas (Cedeño, 2020).

Asimismo, la violencia escolar manifiesta un fenómeno de origen racional, cultural, ambiental y multicausal, donde precisamente, se relaciona en el contexto de medios educativos, que tiene como características generales, el uso de la fuerza, sea física o psicológica; además la intención de dañar a la víctima o imponerse al medio que lo rodea (Ayala, 2015). A su vez, Herrera, et al. (2019) lograron definir las distintas manifestaciones de violencia escolar en agresividad, relacionado al comportamiento defensivo de índole natural que se usa para defenderse de situaciones estresantes; agresiones físicas, entendido como aquellas contiendas que incluyen el contacto físico entre los contrincantes; violencia psicológica o emocional, referido al uso de amenazas, insultos o burlas con el fin de descalificar a la víctima; violencia social, que consiste en la manipulación de la participación del agredido con la convivencia cotidiana; violencia contra la estructura o los espacios escolares, aquellos actos que dañan

la integridad de la infraestructura o el mobiliario escolar; acoso escolar, considerado como la agresión constante y hostigamiento reiterado, realizado en cualquier contexto por parte del agresor; y por último, el ciberacoso, una forma de violencia similar al acoso escolar, pero que usa como medio principal las tecnologías (García y Ascensio, 2015).

Prosiguiendo, a partir de los años 60, surgieron en Suecia estudios sobre la relación entre una víctima y un agresor. Sin embargo, no es hasta los años 70 cuando este tema empezó a recibir mayor interés de investigación, especialmente por parte de Olweus (1998), considerado uno de los precursores en el campo de investigación sobre el acoso escolar, debido a sus estudios y contribuciones significativas en esta temática. De igual manera, en el Reino Unido se empezó un estudio sobre el mismo tema, enfatizando en aspectos del agresor, sin tener en mucho en cuenta a la víctima (Lowenstein, 1978). Es así que, el término ciberbullying, fue puesto por Belsey (2004), quien lo definió como la forma de acoso que usan las TIC's.

Asimismo, la investigación sobre la cibervictimización entre iguales en la adolescencia tiene un principio en el análisis de variables individuales, descuidando otros factores de riesgo relevantes (Donoso et al., 2019). Entre las variables más estudiadas se encuentra el sexo, con resultados inconsistentes (Kowalski et al., 2014). La asociación entre el sexo y la cibervictimización es generalmente frágil y compleja, pues varía según la edad, el contexto y el tipo de ciberagresión estudiada. En adolescentes españoles, Álvarez et al., (2017) no encontraron contrastes reveladores entre chicos y chicas en la mayoría de los ejemplos de cibervictimización examinados. Sin embargo, observaron que los chicos tenían una mayor tendencia a ser víctimas de agresiones en entornos de juegos en línea, mientras que las chicas mostraban una mayor propensión a enfrentar agresiones en forma de rumores difundidos en redes sociales.

Además del sexo, existen otras variables individuales claramente relacionadas con la probabilidad de ser víctima de ciberagresión durante la adolescencia, según Álvarez et al., (2017). La evidencia de los metaanálisis muestra que factores como la edad, la baja autoestima, la ansiedad, las conductas de riesgo en Internet, haber sido víctima de violencia escolar tradicional y tener un historial de ciberagresión, se asocian significativamente con un mayor riesgo de ser víctima de ciberagresión (Kowalski et al., 2014; Van

Geel et al., 2018). Además, la conducta antisocial también puede aumentar la probabilidad de ser víctima de ciberagresión (Garaigordobil, 2017).

Frente a ello, los jóvenes tienen dificultades para ignorar los mensajes directamente dañinos y podrían correr un mayor riesgo de ser dominados por un acosador, lo que podría conducir a decisiones equivocadas (Oblad, 2020). Es por ello que, la cibervictimización es un fenómeno complicado con importantes secuelas para quienes la padecen (Marciano et al., 2020), para obtener una comprensión completa de la cibervictimización, es fundamental adoptar un enfoque sistémico-ecológico que tome en cuenta tanto los factores individuales que influyen en su aparición como los factores contextuales. (Linares et al., 2002). En este sentido, Lillo (2004) indica que durante la adolescencia se cobra una especial importancia a la influencia de los grupos de iguales, dentro y fuera del contexto escolar.

También, estudios han confirmado correlaciones negativas significativas entre la cibervictimización y el desarrollo académico, social y emocional (Marciano et al., 2020). Una investigación realizada por Van Geel et al. (2014), donde se revisaron 36 estudios, se mostró que la cibervictimización podría ser un mayor predictor de ideación suicida, en comparación con el bullying tradicional. En Chile, Varela et al. (2019) encontraron una asociación negativa entre la cibervictimización y satisfacción con la vida en los adolescentes, donde argumentaron que estos resultados muestran que la cibervictimización puede afectar negativamente el apoyo percibido de la víctima y el sentido de pertenencia a su comunidad.

Según la teoría del dominio social (SDT), la cual puede ser aplicable para ayudar a los investigadores a comprender mejor la victimización, dado que, este marco sugiere que el objetivo de un acosador cibernético es el infligir sentimientos de daño, miedo o impotencia, en otras palabras, acosar a alguien y obligarlo a someterse (Yáñez y Perdomo, 2009). Debido a que, los acosadores cibernéticos no pueden ver la reacción inmediata de su objetivo, serán aún más agresivos e insensibles para asegurar el daño a la víctima y, en última instancia, garantizar el dominio sobre la víctima (Mendoza, 2012).

De igual manera, la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1986) establece que el aprendizaje de una persona puede relacionarse con la observación de otros en el contexto de las interacciones sociales, las experiencias y los efectos

de los factores ambientales (Penalva, 2018). De ese modo, las cibervíctimas son personas que reciben la conducta del ciberacoso y que pueden relacionarlas con algunas de las características definidas por la teoría de la actividad rutinaria (Morillo y Ríos, 2022). Es por ello que, el daño por ciberacoso puede experimentarse en relación con la apariencia física, el género, la raza, el origen étnico, la orientación sexual, las creencias personales y mucho más (Malaki, 2020).

Adicionalmente, se han identificado cuatro características asociadas a la cibervictimización, aunque su veracidad aún se encuentra en debate (Vaillancourt et al., 2008). Estas características incluyen: (a) intencionalidad, es decir, que el comportamiento ciberagresivo sea realizado con la intención de causar daño; (b) repetición, indicando que la agresión ocurre de manera continua o repetitiva; (c) desequilibrio de poder, donde el agresor posee una posición de poder o control sobre la víctima; y (d) el uso de medios electrónicos para llevar a cabo la agresión (Kowalski et al., 2014).

En cuanto al involucramiento escolar, reconocer una definición única, no es posible, debido a que ha sido definida de distintas formas, por lo que se produce una ausencia de claridad conceptual (González y Sánchez, 2013). En primera, se refiere al conjunto de conductas, pensamientos y emociones que los estudiantes muestran en relación con sus actividades y experiencias dentro del entorno educativo (Sánchez y Andrade, 2020; Veiga et al., 2014). Es un constructo multidimensional compuesto por tres aspectos fundamentales: a) dimensión comportamental: se refiere a la participación activa de un estudiante en actividades que contribuyan al desarrollo de su aprendizaje, b) dimensión emocional: involucra los sentimientos que permiten que el estudiante se identifique como un miembro significativo de la comunidad educativa, desarrollando un sentido de pertenencia y relaciones positivas con sus compañeros y docentes (Finn y Zimmer, 2012) y c) dimensión cognitiva: hace referencia a las habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que facilitan un adecuado involucramiento escolar (Manavella et al., 2021).

Sin embargo Caballero (2006), considera que el involucramiento escolar abarca otros componentes, el primero de ellos es el vigor, en referencia a la energía y resistencia mental manifestada durante la ejecución de la actividad escolar, luego la dedicación, en relación a la implicación y entusiasmo que

experimenta el estudiante frente al reto que representa la actividad, y por último, la absorción frente a los estudios, como el estado completo de concentración frente a la actividad escolar (Arias et al., 2020).

Según Zamudio (2021), el involucramiento estudiantil depende tanto de factores internos como externos. A nivel individual, influyen las energías, motivación, esfuerzo, tiempo invertido y capacidad de aprendizaje autorregulado del estudiante. Además, la eficiencia de las prácticas educativas y el apoyo brindado por la institución educativa también juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Daura y Durand, 2018).

A su vez, el involucramiento escolar, es reconocido como un predictor del aprendizaje, asociado a una mejora en el desempeño académico, tanto a corto y a largo plazo, percepción positiva en cuanto a las habilidades y una mejora en la calidad de relaciones interpersonales (Montenegro, 2017). Incluso, esta variable funciona como un factor protector para los estudiantes en cuanto a problemáticas como la delincuencia, el consumo de sustancias, y/o en el desarrollo de trastornos psicológicos como la depresión (Fredricks et al., 2016).

Según el modelo conceptual de Skinner et al. (2009), el involucramiento escolar puede ser visto desde una configuración dual. Por un lado, está el involucramiento escolar propiamente dicho, que engloba los procesos positivos y adaptativos del proceso educativo. Por otro lado, se encuentra la desafección, que abarca los procesos negativos y disfuncionales. La desafección no se limita únicamente a la falta de compromiso escolar, sino que implica una participación escolar monótona y caracterizada por una sensación de obligación (Jang et al., 2016).

Además, es importante destacar que los factores psicológicos, sociales y educativos desempeñan un papel fundamental en la retención de los estudiantes en la escuela y en su éxito académico. Estos factores tienen una influencia similar en el compromiso escolar y también contribuyen al desarrollo personal óptimo de los estudiantes, además de que es una tarea compartida en donde se involucran las personas significativas del estudiante (Hernández, 2015).

En cuanto a los factores psicológicos, se mencionan las actitudes y creencias de los padres, los cuales influyen en la participación del hijo en la escuela (Fantino, 2016); asimismo, la motivación intrínseca, aquel interés

genuino en participar en las actividades educativas (Molero y Pérez, 2015); también, las relaciones familiares, la calidad de la comunicación entre padres e hijos influirá en el involucramiento escolar (Carrasco y González, 2012) y las experiencias pasadas, las experiencias previas, tanto de los padres e hijos, pueden influir en su disposición a involucrarse (Sánchez y López, 2016). Por su parte, el factor social, comprendido desde el marco teórico del capital social proporciona una base conceptual para comprender y analizar los factores sociales que influyen en el involucramiento escolar, destacando la importancia de las interacciones sociales y las redes de apoyo en el contexto educativo (Martínez et al., 2017). A su vez, correspondiente a los factores educativos, se hace mención a la falta de comunicación efectiva, la ausencia de programas de participación familiar, las barreras de acceso a la educación, el enfoque exclusivamente académico, la falta de apoyo para la diversidad cultural y lingüística, la escasa participación de los profesores y; la falta de recursos y apoyo para la participación (Pedraza et al., 2017).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

La investigación de acuerdo con su naturaleza fue de tipo básica, debido a que se caracteriza por aportar con nuevos conocimientos a un determinado fenómeno de estudio (Arias, 2020).

En cuanto al diseño, correspondió al no experimental de corte transversal, puesto que, no se manipularon las variables de manera intencionada (Hernández y Mendoza, 2018), sino que se analizó, comprendió y describió el fenómeno en su estado natural (Cabezas et al., 2018). A su vez, la investigación pertenece al nivel descriptivo correlacional, el cual, de acuerdo con (Ñaupas et al., 2018), hace referencia al estudio de la relación entre dos o más variables y su comportamiento.

3.2 Variables y operacionalización

Variable 1: cibervictimización (ver anexo 2)

Se define la cibervictimización como el conjunto de actos donde se victimizan a individuos mediante el uso de tecnologías informáticas y de información, principalmente el teléfono móvil o Internet (Malaki, 2020). Asimismo, la variable se define operacionalmente en base a la medición que se realizó con Escala de Cibervictimización Escolar (ECE), consta de 9 preguntas y su escala de medición es de tipo ordinal, la cual se califica a través de las siguientes puntuaciones: nunca (1), casi nunca (2), pocas veces (3), algunas veces (4) y muchas veces (5); está elaborada en base a tres dimensiones, mismas que se detallan a continuación: dimensión acoso (1, 2 y 3), definido como el conjunto de acciones realizadas con el propósito de molestar a la víctima (Reyes et al., 2018); dimensión invasión a la privacidad (4, 5 y 6), considerada como el conglomerado de violaciones a la información personal de la víctima (Reyes et al., 2018) y dimensión denigración (7, 8 y 9), considerada como la propagación de información que daña la imagen social y/o moral de un sujeto (Reyes et al., 2018).

Variable 2: involucramiento escolar (ver anexo 2)

El involucramiento escolar se refiere al conjunto de actitudes que los estudiantes adoptan hacia su institución educativa, incluyendo sus relaciones sociales dentro de ella y su disposición para aprender. Este concepto se manifiesta a través del sentido de pertenencia y la participación en deferentes actividades educativas (Sánchez y Andrade, 2020). Además, para medir esta variable, se utiliza la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A), que consta de 10 ítems y utiliza una escala ordinal para su puntuación, que va desde "nunca" (1) hasta "siempre" (7). La escala se compone de tres dimensiones: la dimensión conductual (ítems 1, 2, 3 y 4), se refiere al esfuerzo, la atención y la persistencia del estudiante al involucrarse en actividades de aprendizaje (Sánchez y Andrade, 2020), la dimensión emocional (ítems 5, 6 y 7), relacionada con las emociones que impulsan la motivación durante las practicas educativas (Sánchez y Andrade, 2020) y la dimensión cognitiva (ítems 8, 9 y 10), la cual se enfoca en la disposición del estudiante para esforzarse y comprender conceptos difíciles, así como para dominar habilidades complejas (Sánchez y Andrade, 2020).

3.3 Población, muestra y muestreo

La población hace referencia al conjunto de unidades de análisis que pueden estar compuestos por personas, animales, entidades u otros elementos que comparten características similares (Sánchez et al., 2018). En tal sentido, los estudiantes del nivel secundario ascienden a alrededor 284.400 en Lima Metropolitana. (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020)

Además, la muestra, tal y como precisan Ñaupas et al. (2018), es una parte simbólica de la población que reúnen ciertas características, con lo cual formarán parte un total de 391 estudiantes siguiendo la estructura de la siguiente fórmula:

Fuente: Aguilar (2005)

$$n = \frac{N * Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}{d^2 * (N-1) + Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}$$

Se optó por utilizar un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual, según la perspectiva de Hernández y Carpio (2019), permite al investigador elegir las unidades de análisis basándose en criterios de conveniencia y disponibilidad.

Es así que, los criterios de inclusión considerados fueron: a) estudiantes del 3er año al 5to año de secundaria, b) estudiantes de secundaria que tengan acceso a las redes sociales y c) estudiantes de secundaria de ambos sexos.

En cuanto a los criterios de exclusión: a) estudiantes que estudien en instituciones privadas fuera de Lima Metropolitana y b) estudiantes que tengan una edad superior a los 18 años.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó en la investigación es la encuesta, que corresponde a la indagación para medir las variables (Sánchez et al., 2018), a través de un cuestionario virtual mediante el aplicativo de Formulario de Google, autoadministrado y distribuido de manera grupal (Ochoa, 2018). (ver anexo 3)

De esta manera, para medir la variable de cibervictimización, se consideró a la Escala de Cibervictimización Escolar (ECE) elaborada por (Valdés et al., 2014), conformada por 9 reactivos y dividido en 3 dimensiones o factores, cada una constituye 3 ítems de la escala total, el instrumento se rige bajo una valoración de Likert con cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = pocas veces, 4 algunas veces y 5 muchas veces.

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para evaluar la validez y confiabilidad del instrumento original. Los resultados obtenidos fueron adecuados, con un valor del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .80, y con una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 522.4$, $p < .00$). Inicialmente, el cuestionario constaba de 19 ítems, pero después del análisis, se eliminaron 10 ítems que no cumplían con los criterios establecidos, dejando finalmente un total de 9 ítems. Además, el autor demostró la confiabilidad del instrumento mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un coeficiente de .76 para la dimensión de acoso, .72 para la dimensión de invasión a la privacidad, .71 para la dimensión de denigración y .80 para el factor global. Todos estos coeficientes reflejaron una confiabilidad adecuada para la aplicación del instrumento.

Respecto a los resultados de la prueba piloto, que se realizó con 126 participantes, se hallaron índices de homogeneidad corregida y comunalidades mayores a .30 y .40, respectivamente. Asimismo, se realizó un análisis factorial

confirmatorio (AFC), empleando el estimador de Mínimos cuadrados con media y varianza ajustada (WLSMV) y se obtuvo los siguientes índices de bondad de ajuste: $\chi^2 = 34.996$, $p = .112$, $gl = 26$, $\chi^2/gl = 1.346$, $CFI = .996$, $TLI = .994$, $RMSEA [IC 90\%] = .054 [.000; .094]$, $SRMR = .050$, $WRMR = .537$. Por último, se analizó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna y calculada con el coeficiente omega (ω), siendo de .91, .90 y .90 para los factores específicos, además .96 para el factor general.

En lo que respecta a la variable Involucramiento escolar, se empleó la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A) elaborada por Sánchez y Andrade (2020), está compuesto por 10 enunciados, dividido en 3 dimensiones: involucramiento conductual, emocional y cognitivo. La escala posee como medición siete valoraciones empezando en 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = pocas veces, 4 = ni muchas ni pocas veces, 5 = muchas veces, 6 = casi siempre y 7 = siempre

Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) mostraron un valor de adecuación muestral (KMO) de .89, lo que indica una muestra adecuada para realizar el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett también fue significativa ($p < .001$), lo que sugiere que los datos no son perfectamente correlacionados y, por lo tanto, apropiados para realizar el análisis factorial. Sin embargo, la prueba de Mardia reveló que los datos no tenían normalidad multivariada, lo que indica que las variables no siguen una distribución normal conjuntamente. En cuanto a los coeficientes de consistencia interna, la escala presentó una alta fiabilidad con un coeficiente de alfa de Cronbach (α) de .88 y un coeficiente de consistencia interna λ^2 de .88. Estos valores sugieren una alta consistencia en las respuestas de los participantes en la escala. Además, se calcularon los coeficientes de consistencia interna para cada una de las dimensiones de la escala. Para la dimensión conductual, el coeficiente λ^2 fue de .86, para la dimensión emocional fue de .83, y para la dimensión cognitiva fue de .74. Estos valores indican una consistencia adecuada dentro de cada una de las dimensiones.

También, los resultados de la prueba piloto, que se realizó con 126 participantes, se hallaron índices de homogeneidad corregida y comunalidades mayores a .30 y .40, respectivamente. Asimismo, se realizó un análisis factorial

confirmatorio (AFC), empleando el estimador de Máxima verosimilitud con corrección de Satorra - Bentler (MLM) y se obtuvo los siguientes índices de bondad de ajuste: $\chi^2 = 33.084$, $p = .414$, $gl = 32$, $\chi^2/gl = 1.034$, $CFI = .997$, $TLI = .996$, $RMSEA [IC 90\%] = .016 [.000; .065]$, $SRMR = .038$, $WRMR = .774$. Por último, se analizó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna y calculada con el coeficiente omega (ω), siendo de .82, .75 y .88 para los factores específicos, además .91 para el factor general.

3.5 Procedimiento

Como primer paso se solicitó un permiso a la institución educativa enviando una carta de solicitud al director del centro educativo, promoviendo las facilidades necesarias. Seguido a ello, se pidió a los estudiantes expresar voluntariamente su participación en la investigación, se realizó salas de Google meet para facilitar el formulario para la recolección de datos. Por consiguiente, se procedió a aplicar los dos cuestionarios, donde previamente se indicó las instrucciones, el tiempo de duración y la confidencialidad del estudio. Una vez concluido la participación de los estudiantes, se les agradeció e invito a retirarse de la reunión virtual.

3.6 Método de análisis de datos

Para procesar los datos, se utilizó el software gratuito Rstudio v4.3. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de estudio, donde estas se categorizaron en niveles: muy bajo, bajo, promedio, alto y muy alto. A partir de la frecuencia, se calcularon los porcentajes correspondientes a cada nivel (Cárdenas, 2018).

Se utilizó la estadística inferencial para examinar las relaciones entre las variables. Antes de proceder, se verificó si las puntuaciones de la muestra seguían una distribución normal mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Para evaluar las correlaciones entre variables, se empleó el coeficiente de correlación de rho de Spearman, con un nivel de significancia de .01 y una potencia estadística establecida en .80 (Cohen, 1992). Los tamaños del efecto de las correlaciones se interpretaron utilizando puntos de corte de .02, .13 y .26, considerados como efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente (Ellis, 2010; Schäfer y Schwarz, 2019). Además, se calcularon los intervalos de confianza para determinar el rango plausible de correlaciones poblacionales que

podrían haber resultado en las correlaciones observadas en la muestra (Cumming, 2014). Para analizar la asociación entre variables categóricas, se utilizó la prueba no paramétrica chi-cuadrada (χ^2), y el tamaño del efecto de la asociación se evaluó mediante la V de Cramer, donde valores de .10, .30 y .50 representan efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente. Finalmente, los resultados se presentaron mediante tablas y figuras estadísticas (Ñaupas et al., 2018).

3.7 Aspectos éticos

Esta investigación se regirá por el Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos del Perú (Art. 79 y 80), garantizando una evaluación ética rigurosa y protegiendo los derechos humanos de los participantes. Además, de acuerdo con los principios bioéticos de Gómez (2009), se respetará la autonomía de los participantes, considerando sus valores y opciones personales. Se buscará el bienestar a través de la beneficencia y se protegerá la integridad humana mediante la maleficencia. Además, el principio de justicia implicará un reparto equitativo de beneficios y cargas, evitando la discriminación en el acceso a recursos. Asimismo, el Código de Ética de la Universidad César Vallejo (2020) establece principios éticos clave. Se evitará causar daño y se respetará la integridad física y mental de los participantes. Se garantizará un trato justo e imparcial, así como el respeto a la privacidad de los sujetos. La información recolectada solo se utilizará para fines de investigación con el consentimiento del participante. La originalidad y el respeto a la propiedad intelectual serán fundamentales para evitar el plagio y respetar los derechos de autor de otros investigadores.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

En la tabla 1 se observa cómo se ha distribuido la variable, donde el 29.7% de los evaluados posee niveles muy bajos de indicadores de cibervictimización; asimismo, el 10% posee indicadores bajos; además, un 22% posee nivel promedio, 16.6% niveles altos; finalmente un 21.7% se encuentra niveles muy altos de cibervictimización.

Tabla 1

Niveles de la variable cibervictimización

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	116	29.7
Bajo	39	10.0
Promedio	86	22.0
Alto	65	16.6
Muy alto	85	21.7
Total	391	100.0

En la tabla 2 se observa cómo se ha distribuido la variable, donde el 19.4% de los evaluados posee niveles muy bajos de involucramiento escolar; asimismo, el 20.5% posee indicadores bajos, además el 22.8% posee niveles promedio; asimismo, un 19.2% posee niveles altos de bullying. Finalmente, el 18.2% posee niveles muy altos de involucramiento escolar.

Tabla 2

Niveles de la variable involucramiento escolar

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	76	19.4
Bajo	80	20.5
Promedio	89	22.8
Alto	75	19.2
Muy alto	71	18.2
Total	391	100.0

4.2 Análisis Inferencial

4.2.1 Pruebas de normalidad

En la tabla 3 se observa la prueba de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, que en la actualidad es considerada como la prueba más sólida desde el punto de vista estadístico, debido a su alta sensibilidad independiente del tamaño de la muestra (Ghasemi y Zahediasl, 2012), presentando en todos los casos ausencia de normalidad, en consecuencia, se consideró emplear pruebas no paramétricas.

Tabla 3

Prueba de normalidad mediante la prueba Shapiro-Wilk

Variable	Estadístico	<i>p</i> valor	Normalidad
Cibervictimización	.807	<0.001	No
Acoso	.751	<0.001	No
Invasión a la privacidad	.693	<0.001	No
Denigración	.773	<0.001	No
Involucramiento escolar	.966	<0.001	No
Conductual	.911	<0.001	No
Emocional	.954	<0.001	No
Cognitivo	.898	<0.001	No

4.2.2 Prueba de hipótesis

Hipótesis general

En la tabla 4 se observa que se realizó un análisis de relación mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, evidenciando una relación pequeña, inversa y estadísticamente significativa entre la cibervictimización e Involucramiento escolar ($r_s = -.18$, $p < .01$), además con tamaño de efecto pequeño ($R^2 = .03$). Respecto a los intervalos de confianza, 95 de 100 estudios cuya muestra posean características similares a la de este estudio, indicarán que los valores del coeficiente Rho de Spearman se hallarán entre $-.27$ a $-.08$.

Tabla 4

Medias, desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza de las variables

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	1
1. Cibervictimización	13.71	5.65	
2. Involucramiento escolar	54.47	7.36	-.18 (.03) ** [-.27, -.08]

Nota. *M* y *DE* se utilizan para representar la media y la desviación estándar, respectivamente. Los valores entre paréntesis señalan los valores del coeficiente de determinación R^2 . Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación. ** indica el nivel de significancia, siendo $p < .01$.

Hipótesis específica 01

En la tabla 5 se observa las correlaciones entre las dimensiones de la cibervictimización, evidenciando una relación pequeña, inversa y estadísticamente significativa entre el acoso e involucramiento escolar ($r_s = -.19$, $p < .01$), además, pequeña e inversa con la invasión a la privacidad ($r_s = -.15$, $p < .01$), y finalmente inversa y significativa con denigración ($r_s = -.12$, $p < .01$). Además, con tamaño de efecto pequeño $R^2 = .04$, $.02$ y $.01$ respectivamente. En relación a los intervalos de confianza, 95 de 100 estudios cuya muestra posean características similares a la de este estudio, indicarán que, los valores del coeficiente Rho de Spearman se hallarán entre $-.28$ a $-.09$; $-.25$ a $-.05$ y $-.22$ a $-.02$, correspondientemente.

Tabla 5

Medias, desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza de las dimensiones de cibervictimización

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3
1. Acoso	4.58	2.19			
2. Invasión de la privacidad	4.23	1.93	.56(.31)** [.49, .63]		
3. Denigración	4.90	2.47	.57(.32)** [.50, .63]	.67(.45)** [.62, .73]	
4. Involucramiento escolar	54.47	7.36	-.19 (.04)** [-.28, -.09]	-.15 (.02)** [-.25, -.05]	-.12(.01)* [-.22, -.02]

Nota. *M* y *DE* se utilizan para representar la media y la desviación estándar, respectivamente. Los valores entre paréntesis señalan los valores del coeficiente de determinación R^2 . Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación; * indica el nivel de significancia, siendo $p < .05$, ** indica el nivel de significancia, siendo $p < .01$.

Hipótesis específica 02

En la tabla 6 se observa las correlaciones entre las dimensiones del involucramiento escolar, evidenciando una relación pequeña, inversa y estadísticamente significativa entre la cibervictimización y las dimensiones del involucramiento escolar. Con respecto a la dimensión conductual, la relación es inversa, pequeña y estadísticamente significativa ($r_s = -.15$, $p < .01$), con la dimensión emocional fue inversa, pequeña y estadísticamente significativa ($r_s = -.10$, $p < .01$); por último, la dimensión cognitiva fue inversa, pequeña y estadísticamente significativa ($r_s = -.15$, $p < .01$). En todos los casos los tamaños de efecto fueron pequeño ($R^2 = .02$, $.01$ y $.02$, respectivamente). En relación a los intervalos de confianza, 95 de 100 estudios cuya muestra posean características similares a la de este estudio, indicarán que, los valores del coeficiente Rho de Spearman se hallarán entre $-.25$ a $-.05$; $-.20$ a $-.001$ y $-.25$ a $-.06$, correspondientemente.

Tabla 6

Correlaciones con intervalos de confianza de las dimensiones del involucramiento escolar

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3
1. Cibervictimización	13.71	5.65			
2. Conductual	24.15	3.28	-.15 (.02) ** [-.25, -.05]		
3. Emocional	13.28	2.27	-.10 (.01) * [-.20, -.001]	.33 (.11) ** [.24, .42]	
4. Cognitivo	17.04	3.67	-.15 (.02) ** [-.25, -.06]	.55 (.30) ** [.48, .62]	.39 (.15) ** [.30, .47]

Nota. *M* y *DE* se utilizan para representar la media y la desviación estándar, respectivamente. Los valores entre paréntesis señalan los valores del coeficiente de determinación R^2 . Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación; * indica el nivel de significancia, siendo $p < .05$, ** indica el nivel de significancia, siendo $p < .01$.

V. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana, a lo cual se encontró como resultado que existe una relación significativa e inversa ($r_s = -.18$). Afirmando de esta manera la hipótesis establecida, esto significaría que a mayor cibervictimización, menor involucramiento escolar por parte de los participantes. Estos resultados tuvieron coincidencias concernientes a la investigación perteneciente a Castro et al. (2019); puesto que, los hallazgos evidenciaron la existencia de una correlación inversa y estadísticamente significativa ($\rho = -.109$) entre las variables de cibervictimización e implicación escolar en estudiantes de secundaria. A su vez, en el estudio presentado por Gutiérrez (2020) encontró una relación significativa e inversa entre las variables clima social en el aula y cibervictimización ($\rho = -.250$), donde se observa la relación de la dimensión implicación escolar y la victimización virtual.

De esta manera, la consecuencia relacionada con los factores desencadenantes de la cibervictimización tendrá un efecto dominante en la serie de elementos perjudiciales que experimentan los individuos en su vida. Esto se debe a que los aspectos sociales, académicos, familiares y personales se ven afectados por los eventos que atraviesa cada persona (Yáñez y Perdomo, 2009). La teoría del dominio social (SDT) sostiene que, la cibervictimización como una expresión del comportamiento, surge de la acción de acosadores en las redes, quienes generan sentimientos de daño, impotencia y temor en la víctima. Estos sentimientos facilitan el control y la influencia sobre el individuo, afectando negativamente su desenvolvimiento en diversos aspectos de su vida, resaltando el clima social en la escuela (Mendoza, 2012).

Además, según la teoría cognitiva social de Bandura (1986), los componentes conductuales que son útiles en el proceso de socialización se adquieren a través del aprendizaje mediante la observación de modelos de comportamiento en el entorno en el que se desarrolla el individuo (Penalva, 2018). En este sentido, la cibervictimización está vinculada a incidentes que afectan los diversos contextos en los que las personas viven, ya que la

percepción de ser afectado predispondrá a un comportamiento desequilibrado, lo que afectará el desarrollo de los individuos (Morillo y Ríos, 2022).

Por su parte, el primer objetivo específico, buscó describir los niveles de cibervictimización en estudiantes de secundaria. Esto se realizó a través de una frecuencia en cinco niveles, muy alto, alto, promedio, bajo y muy bajo. Se halló que, el 29.7% y el 10% en los niveles de muy bajo y bajo, respectivamente; indicando poca incidencia de cibervictimización en el contexto educativo en Lima Metropolitana. Dicho resultado se contrasta con lo mencionado por Piñella (2022), quien, en su estudio en el departamento de Lambayeque, encontró niveles de cibervictimización en estudiantes de secundaria, con un nivel medio del 48.8%, mostrando una incidencia mayor de cibervictimización en estudiantes del norte del Perú. Es por ello que, existen otras variables individuales que tienen una clara relación con la probabilidad de ser víctima de ciberagresión durante la adolescencia (Álvarez et al., 2017). Además, estudios muestran que, ciertos factores como, la edad, la baja autoestima, la ansiedad, las conductas de riesgo en Internet, haber sido víctima de violencia escolar y tener un historial de ciberagresión, están significativamente asociados con un mayor riesgo de ser víctima de ciberagresión (Kowalski et al., 2014; Van Geel et al., 2018).

Asimismo, en el siguiente objetivo específico, se determinó describir los niveles de involucramiento escolar en estudiantes de secundaria, lo cual se desarrolló mediante una categorización de cinco niveles, desde muy alto hasta muy bajo. De esta manera, se encontró que el 22.8% de los evaluados posee un nivel promedio de involucramiento escolar, de igual forma, los resultados son similares a los de Mayta (2018), quien en su estudio descubrió que el 48% de estudiantes indicó un nivel medio de involucramiento escolar. Zamudio (2021) destaca factores que inciden positivamente en el involucramiento escolar y la autorregulación del aprendizaje, como la motivación, esfuerzo y contextos educativos adecuados. Según el modelo teórico de Skinner et al. (2009), el involucramiento en contextos escolares se relaciona con manifestaciones en la actividad y contexto de las personas. La desafección y la orientación negativa hacia el aprendizaje afectan negativamente el involucramiento escolar.

En cuanto al tercer objetivo particular, el cual fue analizar la relación entre cada una de las dimensiones de la cibervictimización e involucramiento escolar, los datos reflejaron una relación pequeña, inversa y estadísticamente

significativa entre las dimensiones acoso ($r_s = -.19, p < .01$), invasión a la privacidad ($r_s = -.15, p < .01$) y denigración ($r_s = -.12, p < .01$). La cibervictimización es un sistema complicado con consecuencias significativas para quienes la experimentan (Marciano et al., 2020). Para comprender completamente este problema, es crucial adoptar un enfoque sistémico-ecológico que considere tanto los factores individuales que influyen en su aparición como los factores contextuales (Linares et al., 2002). En un estudio realizado en Chile por Varela et al. (2019), se encontró una asociación negativa entre la cibervictimización en la escuela y otras variables.

El cuarto objetivo fue, analizar la relación entre las dimensiones del involucramiento escolar y la cibervictimización en estudiantes de secundaria, los resultados evidenciaron una relación pequeña, inversa y estadísticamente significativa entre la cibervictimización y las dimensiones: conductuales ($r_s = -.15, p < .01$), emocional ($r_s = -.10, p < .01$) y Cognitivo ($r_s = -.15, p < .01$) de la variable involucramiento escolar. De igual forma, Caballero (2006) predisponen la interrelación de componentes en la incidencia del involucramiento escolar y, al mismo tiempo, hacen referencia con la energización de los individuos en la realización de las diferentes actividades en los contextos escolares, implicando las estructuras cognitivas, emocionales y del comportamiento de los estudiantes. Según Zamudio (2021), es influenciado por factores internos como la motivación y el esfuerzo individual, así como por factores externos como la eficiencia de las prácticas educativas y el apoyo institucional brindado a los estudiantes (Daura y Durand, 2018). Ambos aspectos son fundamentales para promover un mayor compromiso académico.

No obstante, a pesar de los hallazgos encontrados, como todo estudio posee grandes limitaciones que serán enumeradas a continuación: primero, hay que considerar que el estudio ha tenido un muestreo no probabilístico, por lo cual nuestros resultados no permiten generalizaciones; segundo, la muestra en su mayoría fue caracterizada por estudiantes de Lima Norte, por lo cual ocurre un sesgo, dado que, los datos obtenidos son más representativos para dicha zona, ya que la mayor cantidad de encuestados se encuentran en ese lugar; tercero, el aporte científico en relación a las variables estudiadas son muy pocas, no se han encontrado estudios los cuales indiquen una relación exacta de ambas variables, siendo un limitante muy fuerte en la investigación.

Finalmente, exhorto a otros investigadores seguir estudiando estas variables, ya que permitirá generar nuevos antecedentes para investigaciones póstumas, las cuales generen un mayor interés en el tema abordado, además de permitir crear mecanismos o formas de intervención sobre las variables, teniendo un impacto positivo en el plano socioeducativo y, por último, que genere una convivencia de paz dentro y fuera de las aulas entre estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana.

VI. CONCLUSIONES

Primera: la investigación nos permitió identificar que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre la cibervictimización e Involucramiento escolar en estudiantes de Lima Metropolitana, indicándonos que el incremento cibervictimización genera menor involucramiento, lo cual ocasiona un déficit en el desarrollo psicoemocional-educativo en los estudiantes.

Segundo: los niveles de cibervictimización se posicionaron en nivel muy bajo (29,7%), promedio (22%), muy alto (21.7%), alto (16.6%) y bajo (10%). Con mayor promedio el nivel muy bajo, lo cual indica que los estudiantes no se encuentran expuestos a absorber violencia a través de las TIC´s.

Tercero: en referencia al involucramiento escolar, los niveles se encontraron en nivel promedio (22.8%), bajo (20.5%), muy bajo (19.4%), alto (19.2%) y muy alto (18.2%). Predominando el nivel promedio, esto manifestaría una relativa pérdida de interés y desmotivación por desarrollarse escolarmente.

Cuarto: con relación a analizar las dimensiones de la cibervictimización e involucramiento escolar, se evidencia una relación inversa y estadísticamente significativa entre el acoso, invasión a la privacidad y denigración; y el involucramiento escolar, es por ello que, la violencia generada por el cyberbullying puede generar un punto crítico de deserción estudiantil.

Quinto: se analizó las dimensiones del involucramiento escolar y cibervictimización, evidenciando las relaciones inversa y estadísticamente significativas entre la cibervictimización y las dimensiones del involucramiento escolar (conductual, emocional y cognitiva), de manera que, se debe insistir en generar la correcta motivación escolar, promoviendo así, el uso adecuado de las tecnologías.

Sexto: se analizó la asociación de cibervictimización e involucramiento escolar, encontrándose una asociación significativa entre ambas variables. Por lo que, cuando aumentan los valores de una variable se correlaciona con la disminución de los valores de la otra variable.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Se propone realizar estudios con muestreos probabilísticos, dado que, esto permitirá obtener resultados más confiables, y a partir de ello, mejorar la calidad de los estudios.

Segunda:

Efectuar estudios con una muestra más extensa, superior a los dos mil. Esto aumentará la confianza en la generalización de los resultados de la investigación y si dichos resultados son consistentes, es más probable que se pueda aplicar de manera similar a la población completa.

Tercera:

Se recomienda llevar a cabo investigaciones en otros contextos demográficos, ya que el presente estudio ha evidenciado una relación en adolescentes de Lima Metropolitana. Contrastar esta información con estudios realizados en otras zonas del país permitirá esclarecer posibles semejanzas o diferencias en los resultados.

Cuarta:

Se propone desarrollar más investigaciones con el uso de las variables de cibervictimización e involucramiento escolar para obtener una mayor amplitud de estudios científicos, ya que esto representa una limitación en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338.
- Álvarez, D., Barreiro, A., & Núñez, J. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369 - 386.
- Arias, J. (2020). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración*. (Primera edición digital). Biblioteca Nacional del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2236>
- Arias, P., García, F., & Reivan, G. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Compromiso Académico versión abreviada (UWESS-9) en estudiantes ecuatorianos. *Ajayu*, 18(1), 1-23. https://doi.org/http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v18n1/v18n1_a01
- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y bullying Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95(1), 7-28. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1>
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barragán, A., Molero, M., Pérez, M., Simón, M., Martos, Á., Sisto, M., & Gázquez, J. (2021). Study of cyberbullying among adolescents in recent years: A Bibliometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18063016>
- Belsey, B. (2004). *Cyberbullying*. <http://www.cyberbullying.ca>. Consultado el 13 de junio de 2023.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Individual moral disengagement and bullying among Swedish fifth graders: The role of collective moral disengagement and pro-bullying behavior within

- classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1), 17-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0886260519860889>.
- Buelga, S., Ortega, J., & Torralba, E., (2014), Influencia del cyberbullying en la autoestima académica y percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. En F. Henriques (Ed), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (ed., pp. 333-347).
- Buelga, S., Postigo, J., Martínez, B., Cava, M., & Ortega, J. (2020). Cyberbullying among adolescents: Psychometric properties of the CYB-AGS Cyber-Aggressor Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3090. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph17093090>
- Caballero, C., (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. Trandes Serie de Material Docente. <https://doi.org/10.17169/refubium-216>
- Carrasco, A., & González, J. (2012). Factores psicológicos y contextuales asociados al involucramiento parental en la educación. *Psicología Educativa*, 18(1), 27-36.
- Carvalho, M., Branquinho, C., & Gaspar, M. (2021). Cyberbullying and bullying: Impact on psychological symptoms and well-being. *Child Indicators Research*, 14(1), 435-452. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12187-020-09756-2>
- Castro, R., Vargas, E., & Huerta, C. (2019). Variables que discriman a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes. *REDIECH*, 10(19), 173-190. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652

- Ccahuana E. (2022). *Influencia del ciberbullying en el rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa secundaria de Ate Vitarte*. [Tesis de maestría, Universidad José Carlos Mariátegui] Repositorio institucional de la Universidad José Carlos Mariátegui. <https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1562>
- Cedeño W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Chiza, D., Vásquez, D., & Ramírez, C. (2020). Adicción a redes sociales y ciberbullying en los adolescentes. *Revista Muro de la Investigación*, 6(1), 34-44.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H., & Arias, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Cumming, G. (2014). The New Statistics: Why and How. *Psychological Science*, 25(1), 7–29. <https://doi.org/10.1177/0956797613504966>
- Daura, F., & Durand, J. (2018). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26(1), 73-95. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6565629>
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>
- Detrinidad, E. (2016). Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio aplicado al modelo de secularización propuesto por Inglehart-Norris [Tesis de maestría, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada.

https://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201516/tfm1516/detrinidad_barquero_tfm/

- Dominguez-Lara, S. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/6357/Lara2014>
- Donoso, T., Rubio, M., & Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 19(1), 11–21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>
- Doumas, D., & Midgett, A. (2020). Witnessing cyberbullying and internalizing symptoms among middle school students. *European Journal Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 957-966. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040068>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105 (3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- El peruano. (5 de mayo de 2021). Educación: Plataforma SíseVe reporta 341 casos de ciberacoso escolar durante la pandemia. *El peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/119941-educacion-plataforma-siseve-reporta-341-casos-de-ciberacoso-escolar-durante-la-pandemia>
- Ellis, P. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- Enríquez, F., & Domínguez, A. (2010). Influencia de la Deseabilidad Social (DS) en Reportes de Capacitación. *Psicología Iberoamericana*, 18(1),69-79 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936008>
- Fantino, M. (2016). Involucramiento parental en la educación secundaria: el papel mediador de las creencias sobre el valor de la educación y el autoconcepto académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 28-40.
- Fernández, S., Martínez, V., & López, C. (2021). Sex differences in comorbidity between substance use and mental health in adolescents: Two sides of the

- same coin. *Psicothema*, 33(1), 36-43.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2020.297>
- Field, T. (2018). Cyberbullying: A narrative review. *Journal of Addiction Therapy and Research*, 2(1), 10-27.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29328/journal.jatr.1001007>
- Fierro, A. (1982). Deseabilidad social y aquiescencia en la escala de ansiedad manifiesta. *Análisis y Modificación de Conducta*, 8(17), 94-127
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). *Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?* Handbook of Research on Student Engagement.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Forero, C., Maydeu, A., & Gallardo, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: a Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Psychology Press*, 16(1), 625 – 641.
<https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Fredricks, J., Filsecker, M., & Lawson, M. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43(1), 1-4.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención. *Revistas de estudio juventud*, 121(1), 1-29.
http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/4.cibervictimacion_durante_la_adolescencia_reflexiones_sobre_un_fenomeno_en_crecimiento_y_estrategias_de_intervencion.pdf
- Garaigordobil, M., Mollo, J., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología* issn-l:2027-1786, 11 (3), 1-18. Obtenido de:
<https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1435-4972>.

- García, C., Garzón, J., & Salguero, N., (2017). Acoso escolar, cyberbullying y su impacto socioafectivo y psicológico en los estudiantes de las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, 6(7), 113-123.
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10 (2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Giménez-Gualdo, A., Maquilón-Sánchez, J., & Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Gómez, N., Luzardo, M., Morales, W., Redundo, J., & Rueda, A. (2018) Factores personales, de género y socioeconómicos relacionados con el cyberbullying en adolescentes colombianos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(1), 46-62.
- Gómez, P. (2009). Principios básicos de bioética. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 55(4), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323428194003>
- González, M., & Sánchez, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10 (1), 115-134.
- Guevara, M., Sthioul, O., Rivera, C., & Barrientos, P. (2018). *Ciberacoso: Una revisión internacional y nacional de estudios y programas*. Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Gutiérrez, A. (2020). La violencia en redes sociales: un análisis a partir de factores contextuales e individuales. *Presencia Universitaria*, 7(14), 74-83. <https://doi.org/10.29105/pu7.14-8>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed). Cengage Learning EMEA.
- Hernández, B. M. (2015). *Involucramiento de escolares de enseñanza media dominicanos: antecedentes y consecuentes*. [Tesis de doctorado, Universitat de València].

- <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50161/Tesis%20Miosotis%20FINAL%2015-10-15%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 76-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Education.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&tlng=es.
- Herrera, P., Sances, C., & Tijmes, C. (2019). *Violencia escolar y bullying*. En, T. Sota y D. Melero (eds). *Convivencia escolar para líderes educativos*. (pp. 125-142).
- Hu, L., & Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <http://psycnet.apa.org/buy/1998-11538-003>
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (2°ed.)*. The Guilford Press.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lai, K. (2020). Fit Difference Between Nonnested Models Given Categorical Data: Measures and Estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1763802>
- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90(1), 57-71.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tlng=es

- Linares, E., Santín, C., Villas, A., Menéndez, S., & Ma, J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López M. (2017). Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 11-26
- Lowenstein, L. (1978). The bullied and non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31(1), 316-318.
- Malaki, Z. (2020). *E-victims: explaining online victimization for the cases of cyberbullying and cyberstalking*. Malmö: Malmö University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1600779/FULLTEXT02>
- Manavella, A., Paolini, P., & Rinaudo, M. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *Revista de Didáctica*, 27(1), 30-60. <https://doi.org/https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/148316>
- Marciano, L., Schulz, P., & Camerini, A. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163-181. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Martínez, E., Estévez, E., & Murgui, S. (2017). Relaciones entre apoyo social, participación parental y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Psicología Educativa*, 23(2), 97-104.
- Mayta, H. (2018). *Bullying e implicación escolar en estudiantes del sexto grado de primaria de Concepción – Junín*. [Tesis de maestría, Universidad de Nacional del Centro del Perú]. Repositorio de la Universidad de Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/4859>

- Meier, J., Noel, J., & Kaspar, K. (2021). Alone together: Computer-mediated communication in leisure time during and after the COVID-19 pandemic. *Front. Psychol.*, 665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666655>
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Medigraphic*, 14(3), 133-146. <https://www.medigraphic.com/pdfs/conapeme/pm-2012/pm123g.pdf>
- MINEDU (2021). *Números de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional*. <http://www.siseve.pe/Web>. Consultado el 20 de agosto de 2022.
- MINEDU (2022). *Números de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional*. <http://www.siseve.pe/Web>. Consultado el 23 de agosto de 2022.
- Molero, M., & Pérez-Fuentes, M. (2015). Factores psicológicos asociados al involucramiento parental en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(3), 597-618.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the Concept of Student Agentic Engagement for Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>
- Morales, W., & Rueda, A. (2018). Factores personales, de género y socioeconómicos relacionados con el cyberbullying en adolescentes colombianos. *Revista Dig. Internacional de Psicología y Ciencia Soc.*, 4(1), 46–62. <https://doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.4.1.2018.153.46-62>
- Morillo, S., & Ríos, I. (2022). Cybervictimization within the Routine Activity Theory Framework in the Digital Age. *Revista de Psicología*, 40(1), 265-291. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.202201.009>
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of cyber aggression and cyber victimization on mental health and wellbeing of Pakistani young adults: the moderating role of gender. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(9), 942-958. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1422838>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega, R., Farrington, D., & Llorent, V. (2020). Longitudinal patterns of antisocial behaviors in early adolescence: A latent class and latent transition analysis. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Ng, C. (2019). Effects of workplace bullying on Chinese children's health, behaviours and school adjustment via parenting: study protocol for a longitudinal study. *BMC Public Health*, 19(129).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12889-019-6458-1>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed). McGrawHill Latinoamericana.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodologías de la Investigación Cuantitativa, Cualitativa y redacción de la tesis*. (5.ª ed., vol. 1). Bogotá: Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Oblad, T. (2020). *A Holistic Overview of Cyberbullying across the World: Review of Theories and Models*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.91433>
- Ochoa, C. (2018). *Fundamentos de la recolección de datos online*. Netquest.
https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2595966/eBook-Essentials-online-datacollection-Campaign/Ebook-Fundamentos-para-la-recoleccion-de-datosonline_ES.pdf
- Ortega, J., & González, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(71), 17-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179446997002.pdf>
- Paredes, M., Raqui, C., Gonzáles, C., & Daza, J. (2018). Engagement y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria* 15(1), 179-185
- Parrales, S., Robles, J., & Negrini, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-23.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n2/a02v13n2>
- Pedraza, A. P., Salazar Moreno, C. P., Robayo, A. E., & Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo

- III de la educación básica. *Análisis*, 49(91), 301–314.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>
- Penalva, A. (2018). *Fundamentos teóricos de las conductas violentas*. Eumed.net. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/3-fundamentos-teoricos-de-las-conductas-violentas.pdf>
- Peña, G., Cañoto, Y., & Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas De Educación*, 10(1), 114–136.
<https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.15924>
- Pérez, M., Gázquez, J., Molero, M., Martos, Á., Barragán, A., & Simón, M. (2021). Student burnout and engagement: Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100225>
- Pérez, M., Molero, M., Gázquez, J., Simón, M., Martos, Á., Barragán, A., & Mercader, I. (2020). Análisis de las redes sociales en el consumo de alcohol. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 143-159.
<https://doi.org/https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.357>
- Piñella M. (2022). Ciberbullying y rendimiento escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lambayeque. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81305>
- Reyes, A., Vera, J., & Bautista, G. (2018). Desarrollo de un instrumento para medir cibervictimización en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 18(2), 189–207. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a10>
- Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Mañanas-Iglesias, C., & Guevara-Pérez, J.C. (2022). Estudio descriptivo de Ciber victimización en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 117-130
- Romero, R. (2016). Ética y epistemología en la investigación científica. Tendencias y perspectivas. *Quipukamayoc*, 24(46), 43–54.
<https://doi.org/10.15381/quipu.v24i46.13208>

- Ruiz, J., Pina, D., Puente, E., Luna, A., & Llor, B. (2020). Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a8>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística* (1.^a ed.). Vicerrectorado de Investigación Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez, M. A., & López, M. M. (2016). Relaciones familiares y satisfacción parental como predictores del involucramiento en la educación de los hijos. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 27-41.
- Sánchez, M., & Andrade, P. (2020). Análisis factorial confirmatorio de la escala de involucramiento escolar para adolescentes (EIE-A). *Actualidades investigativas en Educación*, 20(1), 147-167. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40020>
- Sarmiento Quispe, S., De la Cruz Silvestre, N., Valdivia Ojeda, A., & Rodríguez Ugaz, A. (2015). *Consecuencias en los menores, víctimas de bullying, en países de Latinoamérica durante los últimos 10 años*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Schäfer, T., & Schwarz, M. (2019). La importancia de los tamaños de los efectos en la investigación psicológica: diferencias entre las subdisciplinas y el impacto de los sesgos potenciales. *Department of Psychology*, 10(813), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00813>
- Shiel, G., & Cartwright, F. (2015). Analyzing Data from a National Assessment of Educational Achievement. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21433?hootPostID=44dca81e362b61c7850a1e177ca4c0a->
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2019). Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson Educations.
- Taylor, S., DiFranzo, D., Choi, Y., Sannon, S., & Bazarova, N. (2019). Accountability and empathy by design: encouraging bystander intervention to cyberbullying on social media. *Proc ACM on Hum-Comput Interact*, 3(1), 1-26. <https://doi.org/10.1145/3359220>
- Universidad César Vallejo (2020). *Código de ética en Investigación*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-95. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Valdés, A., Carlos, E., Tánori, J., & Wendlant. T. (2014). Differences in Types and Technological Means by Which Mexican High Schools Students Perform Cyberbullying: Its Relationship with Traditional Bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105-113. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.001>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics* 168, 435–442. doi: 10.1001/jamapediatrics.2013.4143
- Van Hee, C., Gilles, J., Emmery, C., Desmet, B., Lefever, E., Verhoeven, B., & Hoste, V. (2018). Automatic detection of cyberbullying in Social Media text. *PLOS ONE*, 13(10), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203794>
- Varela, J., Guzmán, J., Alfaro, J. & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Appl. Res. Q. Life*, 14, 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7>

- Vargas, E., Castro, R., Huerta, C., Domínguez, R., & Medina, R., (2019). Variables individuales y escolares en estudiantes universitarios víctimas de ciberacoso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19)
- Veiga, F., Burden, R., Appleton, J., & Taveira, M. (2014). Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859772>
- Viejo, C., Leva, B., Paredes, J., & Ortega, R. (2020). Bullying and psychological dating violence: The relation between two aggressive peer-behaviours. *Psicothema*, 32(4), 533-540. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2019.223>
- Wang, Q., Luo, X., Tu, R., Xiao, T., & Hu, W. (2022). COVID-19 information overload and cyber aggression during the pandemic lockdown: the mediating role of depression/anxiety and the moderating role of Confucian responsibility thinking. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(3), 1540. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031540>
- Wang, S. (2020). Standing up or standing by: Bystander intervention in cyberbullying on social media. *New Media Soc.*, 23(6), 1379–1397. <https://doi.org/10.1177/1461444820902541>
- Wright, M., Harper, B., & Wachs, S. (2019). The associations between cyberbullying and callous-unemotional traits among adolescents: The moderating effect of online disinhibition. *Personality and Individual Differences*, 140(1), 41-45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.001>
- Yáñez, J., & Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 55-66.
- Yao, M., Chelms, C., & Zois, D. (2019). Cyberbullying ends here: towards robust detection of cyberbullying in social media. *The World Wide Web conference*, 3427–3433. <https://doi.org/10.1145/3308558.3313462>
- Yu, C., & Muthén, B. (2002). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes [Paper presentation] The

annual conference of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Zamudio, P. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Acervo Digital Educativo*, 51(1), 65-90. <https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/58>

111

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	ITEMS	METODOLOGÍA
¿Cuál es la relación de la cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana?	La relación de la cibervictimización e involucramiento escolar en Analizar estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana	Existe relación entre la cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana	VARIABLE 1: Cibervictimización	Acoso Invasión a la privacidad Denigración	1 al 9	DISEÑO: No experimental y transversal-correlacional NIVEL: Descriptivo-correlacional
	Objetivos específicos: a) Conocer Los niveles de cibervictimización en estudiantes de secundaria.	Hipótesis específicas: a) Existe relación entre las dimensiones de la cibervictimización y el involucramiento escolar.	VARIABLE 2: Involucramiento escolar	Conductual Emocional	1 al 10	POBLACIÓN-MUESTRA N: 284.400 estudiantes n: 391 estudiantes

b) Caracterizar el involucramiento escolar en estudiantes de secundaria.

c) Analizar la relación entre las dimensiones de la cibervictimización y el involucramiento escolar.

d) Analizar la relación entre las dimensiones del involucramiento escolar y la cibervictimización.

b) Existe relación entre las dimensiones del involucramiento escolar y la cibervictimización.

Cognitivo

INSTRUMENTOS:

Escala de Cibervictimización Escolar (ECE)

Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A)

Anexo 2: Tabla de operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Cibervictimización	Se define la cibervictimización como el conjunto de actos donde se victimizan a individuos o constituciones mediante el uso de tecnologías informáticas y de información, principalmente el teléfono móvil o Internet (Malaki, 2020).	Se define operacionalmente en base a la medición que se realizará con Escala de Cibervictimización Escolar (ECE), la cual está elaborada en base a 3 dimensiones, consta de 9 ítems.	Acoso	Acciones con fines de molestar	1,2,3	Escala ordinal: 1 nunca (0 veces) 2 casi nunca (1 a 2 veces) 3 pocas veces (3 a 5 veces) 4 algunas veces (de 6 a 10 veces) 5 muchas veces (más de 10 veces)
			Invasión a la privacidad	Violaciones a la información personal de la víctima	4,5,6	
			Denigración	Divulgación de información que daña la imagen social y/o moral	7,8,9	

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Involucramiento escolar	Se conceptualiza al involucramiento escolar como el conglomerado de actitudes por parte de los estudiantes y las estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades escolares (Sánchez & Andrade, 2020).	La variable se define operacionalmente mediante la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A), misma que se medirá en base a sus 3 dimensiones, consta de 10 ítems.	Conductual	Conjunto de acciones	1,2,3,4	Escala ordinal: 1 = nunca 2 = casi nunca 3 = pocas veces 4 = ni muchas, ni pocas veces 5 = muchas veces 6 = casi siempre 7 = siempre
			Emocional	Emociones	5,6,7	
			Cognitivo	Creencias	8,9,10	

Anexo 3: Instrumentos

ESCALA DE CIBERVICTIMIZACIÓN ESCOLAR (ECE)

(Reyes et al., 2018)

Instrucciones

Por cada pregunta, marca una de las alternativas en la escala del 1 al 5 que sientes que te describe mejor en relación a la cibervictimización escolar. Las opciones de respuesta son: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Pocas veces, 4 = Algunas veces y 5 = Muchas veces.

Nº	PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces
1	Me envían mensajes desagradables.	1	2	3	4	5
2	Me envían mensajes insultándome.	1	2	3	4	5
3	Me envían fotos, imágenes y/o vídeos desagradables.	1	2	3	4	5
4	Se han hecho pasar por mí con la intención de hacerme ver mal	1	2	3	4	5
5	Publican fotos o videos personales sin mi permiso.	1	2	3	4	5
6	Manipulan fotos o videos míos sin mi permiso.	1	2	3	4	5
7	Difunden mentiras y/o rumores sobre mí	1	2	3	4	5
8	Difunden situaciones vergonzosas mías	1	2	3	4	5
9	Publican cosas que me ridiculizan	1	2	3	4	5

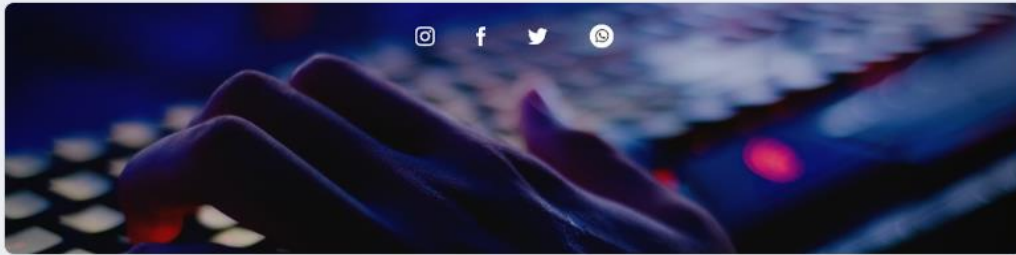
ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR PARA ADOLESCENTES (EIE-A)

(Sánchez & Andrade, 2020)

Instrucciones:

Enseguida se presenta una serie de preguntas en relación al involucramiento escolar. Lee cada frase y marca una de las siguientes alternativas de respuesta: Nunca = 1, Casi nunca = 2, Pocas veces = 3, Ni muchas veces, ni pocas veces = 4, Muchas veces = 5, Casi siempre = 6 y Siempre = 7, para indicar la frecuencia con la que te suceden estas situaciones.

N.º	PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Ni muchas, ni pocas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
1	Sigo indicaciones en clase.	1	2	3	4	5	6	7
2	Hago mis tareas.	1	2	3	4	5	6	7
3	Pongo atención en las clases	1	2	3	4	5	6	7
4	Obedezco las reglas en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
5	Me gusta estar en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me siento feliz en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
7	Odio ir a la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ir a la escuela me ayuda a superarme.	1	2	3	4	5	6	7
9	Estudiar mejora mi forma de ser.	1	2	3	4	5	6	7
10	Con lo que aprendo en la escuela puedo ayudar a otros.	1	2	3	4	5	6	7



Sección 1 de 6

CIBERVICTIMIZACIÓN E INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA

Lee con mucha atención cada pregunta; luego, marca la alternativa que estimes más conveniente según tu caso y responde con completa sinceridad.

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Activar
Ve a Conf

Enlace del formulario:

<https://forms.gle/s2WBFet5e7pdsSFu5>

Anexo 4: Cuestionario de datos sociodemográficos

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA		
Edad: ____		
Sexo:		
Hombre (1)	Mujer (2)	
Zona de residencia:		
Lima centro (1)	Lima norte (2)	Lima sur (3)
Lima este (4)	Callao (5)	
Gestión de la institución:		
Pública (1)		
Privada (2)		
Grado académico:		
Tercero de secundaria (1) Cuarto de secundaria (2) Quinto de secundaria (3)		
¿Es usted un usuario de las redes sociales?		
Sí (1)		
No (2)		

Anexo 5: Cartas de presentación de la escuela firmada para el piloto.



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

Los Olivos, 25 de Noviembre de 2022

CARTA INV.N°821 -2022/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
LEO ALCÁNTARA ATOCHE
Director General
INVERSIONES EDUCATIVA ESCOBAR
Av. Copacabana, Puente Piedra 15121

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para el Sr. **FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS** con DNI N° 71258291 estudiante de la carrera de psicología, con código de matrícula N° 6700156606 quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: "**CIBERVICTIMIZACIÓN E INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA, 2022**" Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizara una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

The block contains a handwritten signature in black ink and an official circular seal of the Universidad César Vallejo. The seal features the university's name and logo.

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 6: Cartas de presentación de la escuela firmada para la muestra final.



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

Los Olivos, 14 de Junio de 2023

CARTA INV. N°825-2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
LEO ALCÁNTARA ATOCHE
Director General
Inversiones Educativa Escobar
Av. Copacabana, Puente Piedra 15121

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para el Sr. **FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS** con DNI N° 71258291 estudiante de la carrera de psicología, con código de matrícula N° 6700156606 quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: "**Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana**" Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 7: Cartas de autorización del centro para el estudio piloto.



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

Los Olivos, 25 de Noviembre de 2022

CARTA INV. N°821 -2022/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
LEO ALCÁNTARA ATOCHE
Director General
INVERSIONES EDUCATIVA ESCOBAR
Av. Copacabana, Puente Piedra 15121

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para el Sr. **FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS** con DNI N° 71258291 estudiante de la carrera de psicología, con código de matrícula N° 6700156606 quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **"CIBERVICTIMIZACIÓN E INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA, 2022"** Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizara una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



ASOCIACIÓN EDUCATIVA
INVERSIONES ESCOBAR
ALCÁNTARA ATOCHE LEO
DIRECTOR GENERAL
46088729
LEO ALCANTARA Atoche
Recibido.

Anexo 8: Cartas de autorización del centro para la muestra final.



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

Los Olivos, 14 de Junio de 2023

CARTA INV. N°825-2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
LEO ALCÁNTARA ATOCHE
Director General
Inversiones Educativa Escobar
Av. Copacabana, Puente Piedra 15121

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para el Sr. **FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS** con DNI N° 71258291 estudiante de la carrera de psicología, con código de matrícula N° 6700156606 quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: "**Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana**" Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 9: Carta de solicitud de autorización de uso de instrumentos remitido por la Universidad.



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N° 826- 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 14 de Junio de 2023

Autores:

Ana C. Reyes Rodríguez
José A. Vera Noriega
Gildardo Bautista Hernández

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a ustedes para expresarles mi cordial saludo y a la vez presentarles a la Sr. **Fachin Ramos Kevin Rogers**, con DNI° 71258291 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700156606 , quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **"Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana"**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala de Cibervictimización Escolar (ECE)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarles los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N°827- 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 14 de Junio de 2023

Autores:

María Enriqueta Sánchez Hernández
Patricia Andrade Palos

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a ustedes para expresarles mi cordial saludo y a la vez presentarles a la **Sr. FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS**, con DNI° 71258291 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700156606 , quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **"Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana"**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 10: Autorización de uso de los instrumentos.

Buscar en el correo

Activo

UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

70 de 1.330

18 jun 2023, 16:53

MARIA ENRIQUETA SANCHEZ HERNANDEZ
para mí

Estimado Kevin, adjunto la carta de autorización que nos solicitas, mucho éxito en tu proyecto 😊. Saludos cordiales.

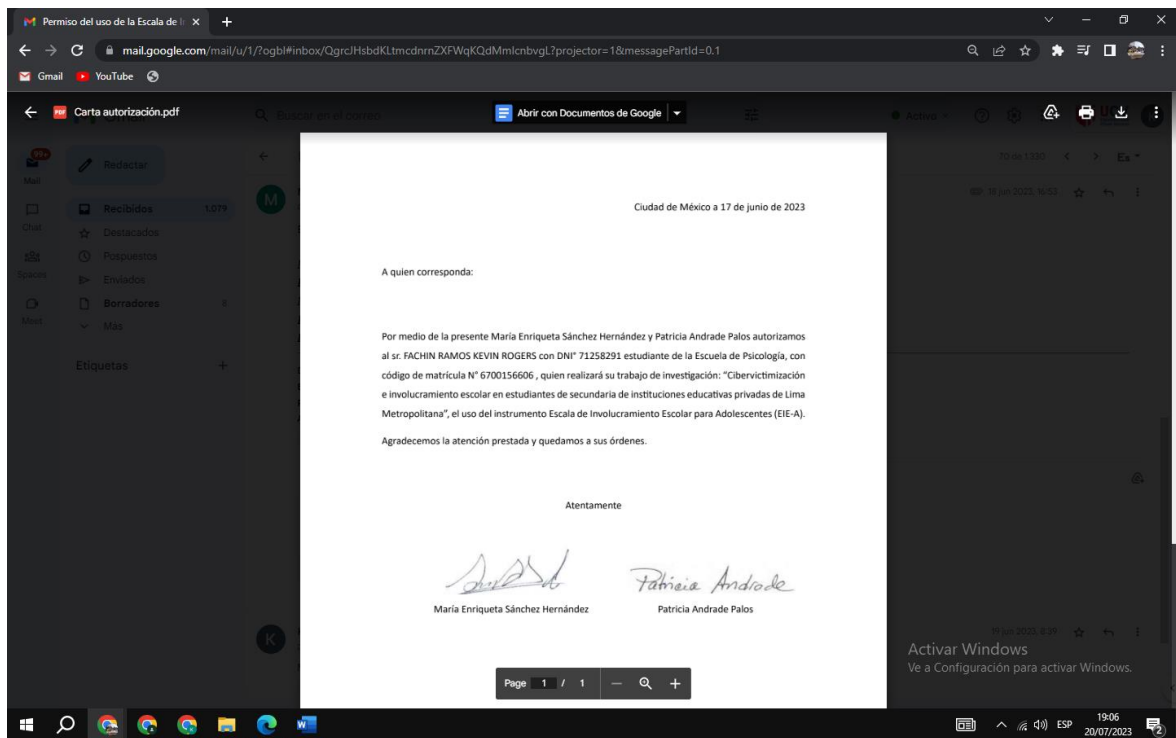
María Enriqueta Sánchez Hernández
Doctora en Psicología, UNAM
Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, UV
Especialidad en Terapia Breve y de Familia, CAPAF
Licenciada en Psicología, UV

De: KEVIN ROGERS FACHIN RAMOS <kfachinr@ucvvirtual.edu.pe>
Enviado: miércoles, 14 de junio de 2023 09:45 p. m.
Para: MARIA ENRIQUETA SANCHEZ HERNANDEZ <meshmt@hotmail.com>; p.andradepalos@gmail.com <p.andradepalos@gmail.com>
Asunto: Re: Permiso del uso de la Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A)

Un archivo adjunto • Analizado por Gmail

PDF Carta autorizació...

Activar Windows



Ciudad de México a 17 de junio de 2023

A quien corresponda:

Por medio de la presente María Enriqueta Sánchez Hernández y Patricia Andrade Palos autorizamos al sr. FACHIN RAMOS KEVIN ROGERS con DNI° 71258291 estudiante de la Escuela de Psicología, con código de matrícula N° 6700156606, quien realizará su trabajo de investigación: "Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana", el uso del instrumento Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A).

Agradecemos la atención prestada y quedamos a sus órdenes.

Atentamente

María Enriqueta Sánchez Hernández

Patricia Andrade Palos

Buscar en el correo



72 de 1.330



ana carolina reyes

para mí, gilbher, avera ▾

mié, 14 jun, 17:45

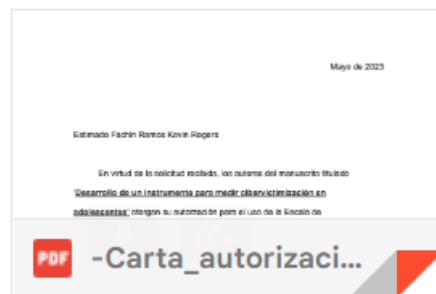


Buenas tardes Kevin.

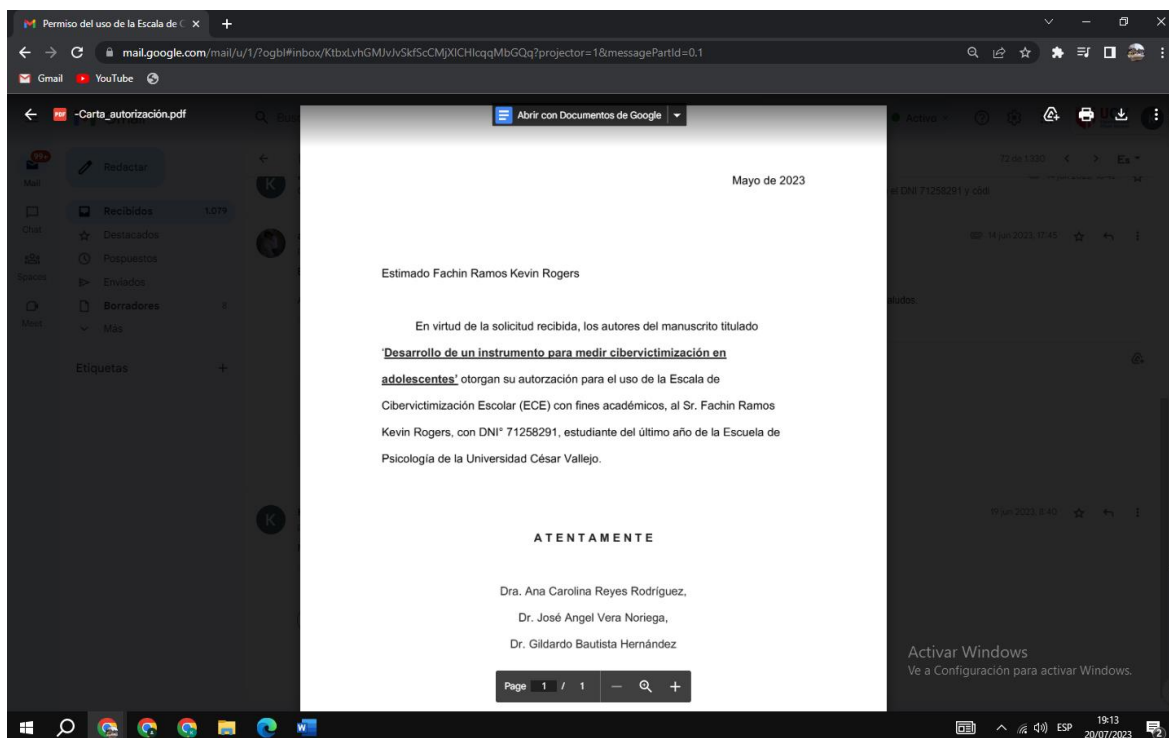
Antes que nada, te envío un cordial saludo. Adelante, tienes nuestra autorización para el uso de la escala, adjuntamos carta autorización. Saludos.



Un archivo adjunto • Analizado por Gmail ⓘ



Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.



Mayo de 2023

Estimado Fachin Ramos Kevin Rogers

En virtud de la solicitud recibida, los autores del manuscrito titulado **'Desarrollo de un instrumento para medir cibervictimización en adolescentes'** otorgan su autorización para el uso de la Escala de Cibervictimización Escolar (ECE) con fines académicos, al Sr. Fachin Ramos Kevin Rogers, con DNI° 71258291, estudiante del último año de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo.

ATENTAMENTE

Dra. Ana Carolina Reyes Rodríguez,
Dr. José Angel Vera Noriega,
Dr. Gildardo Bautista Hernández

Anexo 11: Consentimiento informado o asentimiento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr:

Con el debido respeto, me presento a usted, mi nombre es **Kevin Rogers Fachin Ramos** estudiante del décimo ciclo de la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Norte. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre “**CIBERVICTIMIZACIÓN E INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA**” y para ello quisiera contar con su importante colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos pruebas: **Escala de Cibervictimización Escolar (ECE) y Escala de Involucramiento Escolar para Adolescentes (EIE-A)**. De aceptar participar en la investigación, se informará todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas, se explicará cada una de ellas.

Gracias por su colaboración.

Atte. Kevin Rogers Fachin Ramos
ESTUDIANTE DE LA EAP DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

De haber sido informado y estar de acuerdo, por favor rellene la siguiente parte.

Yo, acepto aportar en la investigación sobre “**Cibervictimización e involucramiento escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana**” del estudiante **Kevin Rogers Fachin Ramos**, habiendo informado mi participación de forma voluntaria.

Día: / /

Firma

Anexo 12: Resultados del piloto

Tabla 7

Análisis de ítems de la escala cibervictimización

Ítems	%					M	DE	g1	g2	IHC	h2	Correlaciones policóricas															
	1	2	3	4	5							1	2	3	4	5	6	7	8								
1	65.08	18.25	10.32	3.97	2.38	1.60	0.99	1.69	2.20	.86	.89	1															
2	74.60	14.29	3.97	5.56	1.59	1.45	0.93	2.18	3.97	.80	.73	.81	1														
3	80.95	12.70	4.76	0.79	0.79	1.28	0.67	2.87	9.36	.78	.67	.77	.70	1													
4	76.19	12.70	7.14	3.17	0.79	1.40	0.82	2.18	4.29	.71	.56	.72	.62	.67	1												
5	76.98	9.52	10.32	1.59	1.59	1.41	0.86	2.18	4.35	.81	.78	.68	.61	.55	.66	1											
6	79.37	7.94	10.32	1.59	0.79	1.37	0.80	2.19	4.26	.84	.88	.74	.64	.67	.70	.83	1										
7	57.94	19.84	11.11	6.35	4.76	1.80	1.16	1.37	0.84	.76	.66	.61	.67	.53	.67	.50	.72	1									
8	74.60	12.70	8.73	3.17	0.79	1.43	0.84	2.01	3.43	.84	.89	.54	.62	.47	.55	.65	.67	.76	1								
9	82.54	11.11	2.38	2.38	1.59	1.29	0.77	3.10	9.82	.77	.68	.64	.69	.53	.61	.77	.76	.67	.77	1							

Nota: %: porcentaje de respuestas; *M*: Media; *DE*: Desviación Estándar; *g1*: coeficiente de asimetría; *g2*: coeficiente de curtosis; *IHC*: índice de homogeneidad corregida; *h2*: Comunalidad

En la tabla 7 se visualiza el análisis de los ítems de la escala, primero se analizó la frecuencia de respuesta, se observa que el porcentaje se ha mantenido distribuido en cada opción de respuesta y no ha sucedido que alguna opción lleva una cantidad excesiva de marcaciones, descartando aquiescencia severa (Enríquez y Domínguez, 2010; Fierro, 1982), además la media fluctúa entre 1.28 y 1.80 con desviación estándar entre 0.82 y 1.16, respecto a la distribución, los coeficientes de asimetría y curtosis se hallaban entre ± 1.5 , esto indica que las respuestas se sitúan dentro de la normalidad y no bordean a extremos (Forero et al., 2009; Pérez y Medrano, 2010, Shiel & Cartwright, 2015). Asimismo, los índices de homogeneidad corregida de los ítems son superior a .30, por lo que si contribuye a la dimensión en la que carga (Kline, 2005, 2011; Lloret et al., 2014, 2017), además las comunalidades fueron mayores .40, por ende, los ítems comparten contenido en común entonces apuntan a medir la misma variable (Detrinidad, 2016, Nunnally y Bernstein, 1995). Finalmente, se descarta casos de multicolinealidad, pues la correlaciones entre ítems fue menor a .90 (Tabachnick y Fidell, 2019).

Tabla 8

Índices de ajuste de la escala cibervictimización

χ^2	p	gl	χ^2 /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	WRMR
34.996	.112	26	1.346	.996	.994	.053 [.000; .094]	.050	.537

En la tabla 8 se muestra los índices de ajuste de las escalas, que fueron adecuadas, ya que χ^2 /gl fue menor a 3 (Hair et al., 2019), además CFI mayor .95 (Lai, 2020) y TLI fue mayor a .90 (Xia y Yang, 2019), asimismo RMSEA es óptimo cuando la magnitud es menor o igual a .05 (Lai, 2020) y SRMR menor o igual a .05 (Hu y Bentler, 1998; Bentler y Bonet, 1980), e intervalos de confianza del RMSEA (RMSEA IC 90%) menor a .10 (Hu y Bentler, 1998); por último, WRMR menor a .90 (Yu y Muthén, 2002).

Figura 1

Diagrama de senderos de la escala cibervictimización

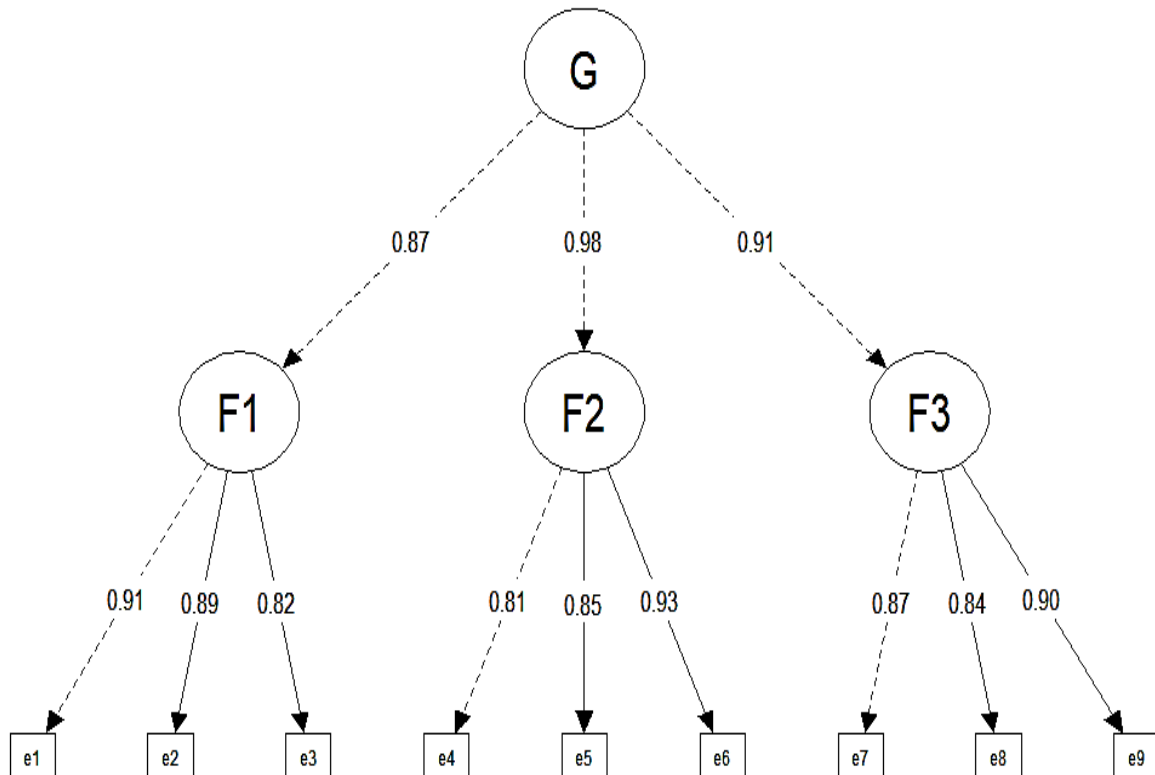


Tabla 9*Transformación de Schmid-Leiman y confiabilidad de la escala cibervictimización*

Ítems	λ_G	λ_{F1}	λ_{F2}	λ_{F3}
1. Me envían mensajes desagradables.	.79	.46		
2. Me envían mensajes insultándome.	.77	.45		
3. Me envían fotos, imágenes y/o vídeos desagradables.	.71	.41		
4. Se han hecho pasar por mí con la intención de hacerme ver mal.	.79		.16	
5. Publican fotos o videos personales sin mi permiso.	.83		.17	
6. Manipulan fotos o videos míos sin mi permiso.	.91		.19	
7. Difunden mentiras y/o rumores sobre mí	.79			.35
8. Difunden situaciones vergonzosas mías	.77			.34
9. Publican cosas que me ridiculizan	.83			.37
Coeficiente omega (ω)	.96	.91	.90	.90
Coeficiente omega jerárquico (ω_h)	.91	.23	.04	.15
Coeficiente de replicabilidad H	.95	.42	.09	.30
Varianza común explicada (ECV)	.85			
Porcentaje de correlaciones no contaminadas (PUC)	.75			

En la tabla 9 se observan las cargas (λ) de la estructura de segundo orden, a la previamente se le realizó la Transformación de Schmid-Leiman, con ellas se calcularon los índices específicos, puesto que no basta con solo demostrar su ajuste mediante los índices clásicos (Dominguez-Lara, 2014), se obtuvo: El coeficiente omega jerárquico que señala la varianza atribuida al factor general, siendo esta mayor a .80, entonces puede considerarse que las puntuaciones sean meramente unidimensionales (Reise et al., 2013a); asimismo, el coeficiente H obtuvo un valor mayor a .90, por lo que señala la presencia de una variable latente bien definida (Hancock y Muller, 2001). Cuando el ECV es mayor a .60, PUC menor a .80 y ω_h del factor general mayor a .70, se indica que la multidimensionalidad de la escala no es tan severa como para descalificar una interpretación unidimensional de las puntuaciones (Reise et al., 2013b). Por último, el coeficiente omega, fue mayor .90, por ende, una adecuada confiabilidad del constructo (Dunn et al., 2013).

Tabla 10*Análisis de ítems de la escala involucramiento escolar*

Ítems	%							M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Correlaciones policóricas																								
	1	2	3	4	5	6	7							1	2	3	4	5	6	7	8	9																
1	0.8	2.4	10.2	16.5	48.8	20.5	0.8	5.7	1.0	-1.0	0.9	.69	.68	1																								
2	0.8	0.8	1.6	4.8	6.4	41.3	44.4	6.2	1.1	-2.0	5.4	.55	.43	.53	1																							
3	0.8	0.8	15.0	11.8	48.8	22.1	0.8	5.7	1.1	-1.1	1.8	.58	.57	.54	.4	1																						
4	0.8	0.8	8.7	11.8	47.2	29.9	0.8	6.0	1.0	-1.2	1.5	.71	.71	.65	.51	.54	1																					
5	3.1	3.1	17.7	10.8	34.6	27.7	3.1	5.6	1.3	-0.8	-0.1	.63	.74	.37	.31	.41	.39	1																				
6	2.4	1.6	3.2	14.3	23.0	31.0	24.6	5.5	1.4	-1.0	1.1	.61	.72	.34	.28	.36	.41	.67	1																			
7	4.0	3.2	1.6	8.7	14.3	24.6	43.7	5.8	1.6	-1.5	1.6	.39	.25	-.17	-.06	-.3	-.19	-.37	-.34	1																		
8	1.6	3.2	2.4	13.5	15.1	31.8	32.5	5.6	1.4	-1.2	1.0	.78	.81	.44	.37	.41	.42	.66	.59	-.41	1																	
9	0.8	0.8	5.6	15.9	8.7	33.3	34.9	5.7	1.4	-1.0	0.2	.83	.92	.39	.3	.41	.38	.62	.49	-.32	.80	1																
10	2.4	1.6	4.0	11.1	13.5	35.7	31.8	5.7	1.4	-1.3	1.5	.70	.60	.47	.36	.37	.37	.46	.44	-.25	.63	.69	1															

Nota: %: porcentaje de respuestas; M: Media; DE: Desviación Estándar; g1: coeficiente de asimetría; g2: coeficiente de curtosis; IHC: índice de homogeneidad corregida; h2: Comunalidad

En la tabla 10 se visualiza el análisis de los ítems de la escala, primero se ha descartado la aquiescencia severa mediante el porcentaje de respuestas (Enríquez y Domínguez, 2010; Fierro, 1982), además la media estaba entre 5.5 y 6.2 con desviación estándar entre 1 y 1.6, respecto a la distribución, los coeficientes de asimetría y curtosis se hallaban entre ± 2 , esto indica que las respuestas se sitúan dentro de la normalidad y no bordean a extremos. Asimismo, los índices de homogeneidad corregida de los ítems son superior a .30, entonces si contribuyen a la dimensión en la que carga, además las comunalidades fueron mayores .40 a excepción del ítem 7, por ende, los ítems comparten contenido en común entonces apuntan a medir la misma variable. Finalmente, se descarta casos de multicolinealidad, pues la correlaciones entre ítems fueron menores a .90

Tabla 11*Índices de ajuste de la escala involucramiento escolar*

χ^2	p	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	WRMR
33.084	.414	32	1.034	.997	.996	.016 [.000; .065]	.038	.774

En la tabla 11 se muestra los índices de ajuste de la escala, que fueron óptimos, ya que χ^2/gl fue menor a 3 (Hair et al., 2019), además CFI mayor .95 y TLI fue mayor a .95, asimismo RMSEA es óptimo cuando la magnitud es menor o igual a .05 y SRMR menor o igual a .05 e intervalos de confianza del RMSEA (RMSEA IC 90%) menor a .10; por último, WRMR menor a .90.

Figura 2

Diagrama de senderos de la escala involucramiento escolar

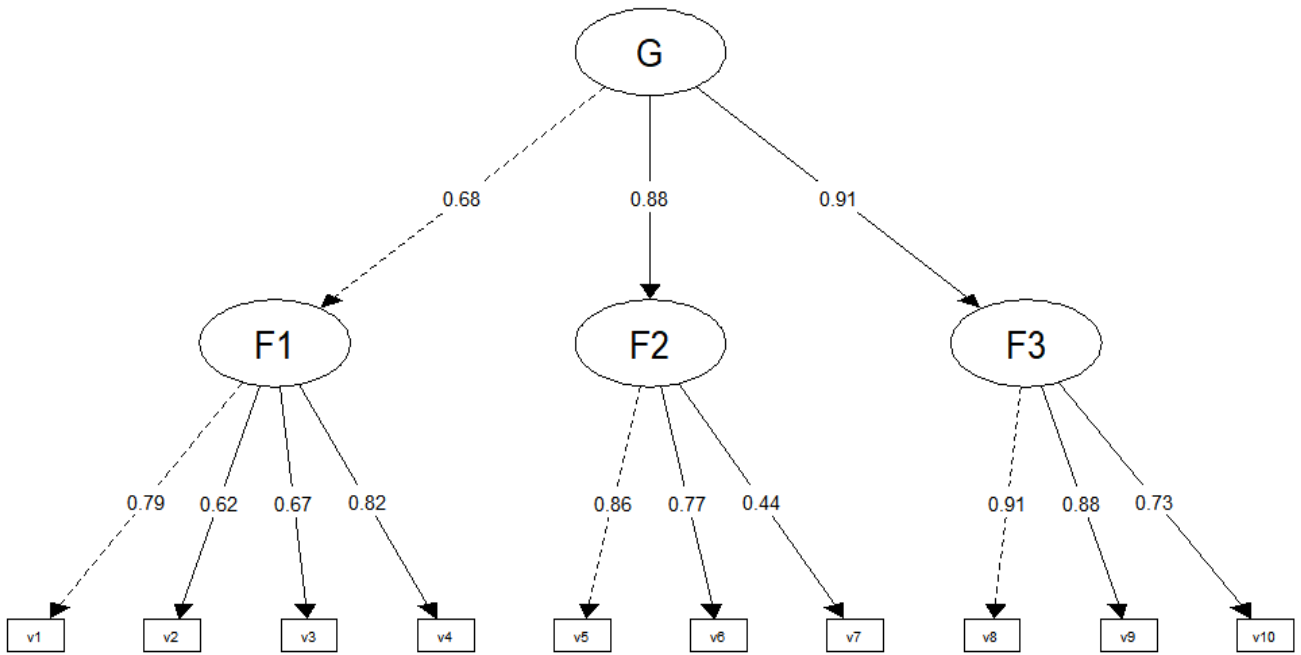


Tabla 12

Transformación de Schmid-Leiman y confiabilidad de la escala involucramiento escolar

Ítems	λ_G	λ_{F1}	λ_{F2}	λ_{F3}
1. Sigo indicaciones en clase.	.54	.58		
2. Hago mis tareas.	.42	.45		
3. Pongo atención en las clases	.46	.50		
4. Obedezco las reglas en la escuela.	.55	.60		
5. Me gusta estar en la escuela.	.76		.41	
6. Me siento feliz en la escuela.	.68		.37	
7. Odio ir a la escuela.	.39		.21	
8. Ir a la escuela me ayuda a superarme.	.83			.37
9. Estudiar mejora mi forma de ser.	.81			.36
10. Con lo que aprendo en la escuela puedo ayudar a otros.	.67			.30
Coefficiente omega (ω)	.91	.82	.75	.88
Coefficiente omega jerárquico (ω_h)	.78	.44	.17	.14
Coefficiente de replicabilidad H	.90	.63	.29	.29
Varianza común explicada (ECV)	.68			
Porcentaje de correlaciones no contaminadas (PUC)	.73			

En la tabla 12 se observan las cargas (λ) de la estructura de segundo orden, se encontró que el coeficiente omega jerárquico atribuida al factor general es mayor a .80, entonces puede considerarse que las puntuaciones sean meramente unidimensionales; asimismo, el coeficiente H indica que la variable latente está bien definida. Además, el ECV es mayor a .60, PUC menor a .80 y ω_h del factor general mayor a .70, entonces la multidimensionalidad de la escala no es tan severa como para descalificar una interpretación unidimensional de las puntuaciones. Por último, el coeficiente omega, fue mayor .90 por lo que posee una adecuada confiabilidad.

Anexo 13: Resultados adicionales

Figura 3

Distribución y correlaciones entre variables

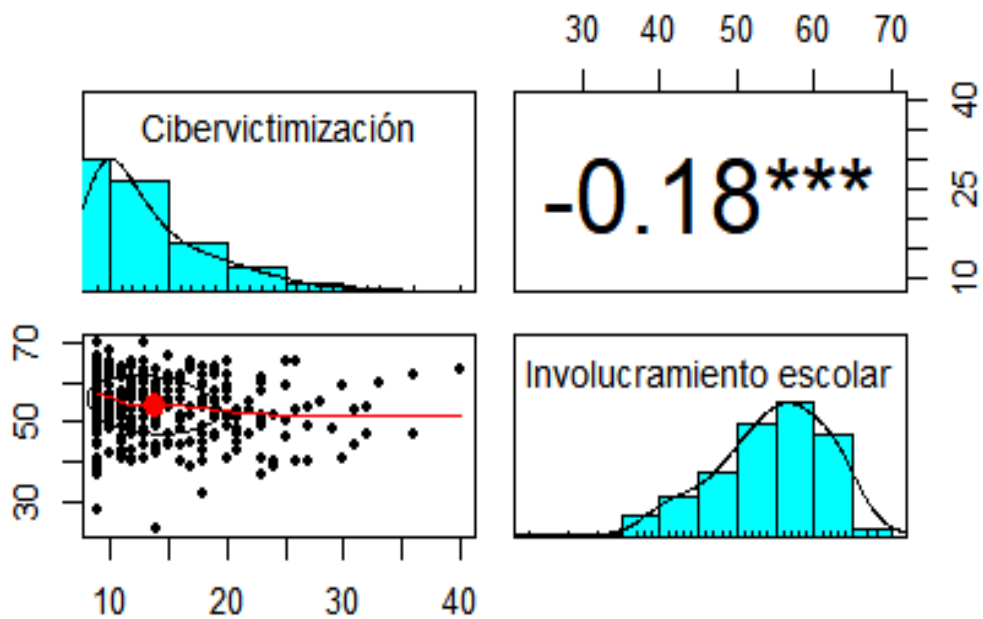


Figura 4

Distribución y correlaciones entre las dimensiones de la cibervictimización

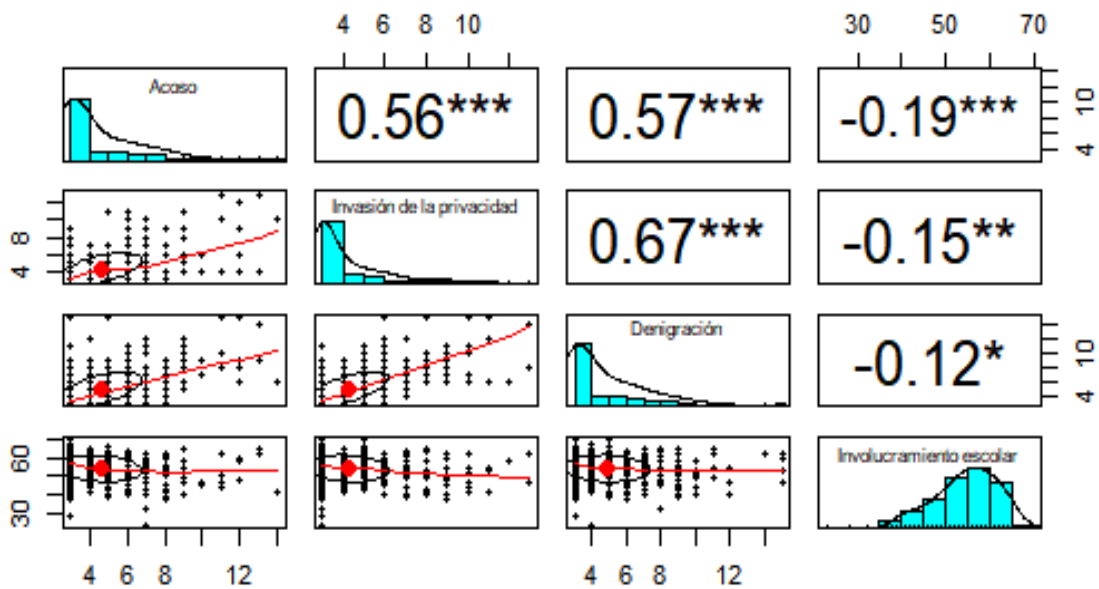
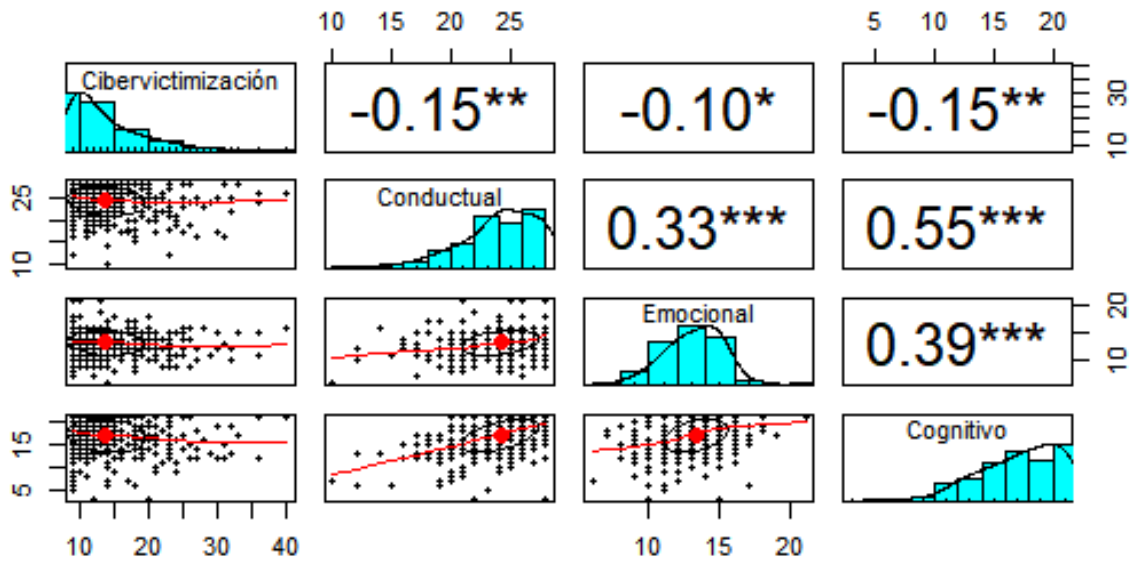


Figura 5

Distribución y correlaciones entre las dimensiones del involucramiento escolar



Anexo 14: Sintaxis del programa usado o código de R Studio

Instrumento 1

```
# Librerias
library(GPArotation)
library(readxl)#Leer excel
library(psych) #Datos descriptivos y m?s
library(dplyr) #Funci?n %>%
library(lavaan)#AFC y SEM
library(semTools)#Invarianza
library(parameters)#n_factors
library(semPlot)#graficos de aFC
library(EFAtools)#omega Y AFE
library(readxl)#leer
library(MBESS)#intervalos de confianza del omega
library(openxlsx)#Guardar
library(MVN)#normalidad
library(PerformanceAnalytics)#Grafico de las correlaciones
library(corr)
library(foreign)
library(haven)
library(MVN)

##-----
---

#Colocar la ruta donde se exportarán las hojas de calculo
setwd('F:/Psicologia/Asesorias/Kevi fachin')# F:/Psicologia/Analisis en R
#Importar datos
da <- read_excel("F:/Psicologia/Asesorias/Kevi fachin/da.xlsx")
#Ver variables
names(da)

##-----
---

#Análisis de ítems
#Extraer parte de la base y crear un objeto
```

```

F1<-data.frame(cbind(da$v1, da$v2, da$v3, da$v4))#A?adir los ítems del
primer factor
F2<-data.frame(cbind(da$v5, da$v6, da$v7))
F3<-data.frame(cbind(da$v8, da$v9, da$v10))
#Modifica
#Aislar la escala principal
de<-data.frame(cbind(da$v1, da$v2, da$v3, da$v4, da$v5, da$v6, da$v7,
da$v8,
                da$v9, da$v10))
##-----
--
#Porcentaje de respuesta por ítem
Tabla1<- rbind(table(F1$X1),table(F1$X2),table(F1$X3),table(F1$X4))#
#Modificar
Tabla2<-prop.table(Tabla1, margin = 1)
TablaFrecuencia = Tabla2*100
TablaFrecuencia
#Sobrescribir y crear un objeto
TablaFrecuencia <-as.data.frame(TablaFrecuencia)
TablaFrecuencia <- round(TablaFrecuencia,2)
TablaFrecuencia
#Reemplazar por el factor que se desea evaluar
##-----
---
#Creación de objetos para el análisis de ítem
Descriptivos<-describe(F1) #Para M, DE, G1, G2
#Coeficiente de variación
CV <- (Descriptivos$sd / Descriptivos$mean *100)
CV
#Para el IHC
Matriz_G<-cor(F1)#corr(F1)= Matriz Pearson, tetrachoric(F1)
Matriz_G
AlfaGeneral<-psych::alpha(Matriz_G) #Para el IHC
AlfaGeneral

```

```

#AFE para comunalidad
AFEfactor<-fa(F1,nfactors = 1,fm = "ml",rotate = "varimax",cor = "poly")# de
querer usar una matriz tetracorica "tet"
AFEfactor#Crear tabla con los datos que se necesitar?n en el an?lisis de ?tems
# Crear tabla (Modificar segun cantidad de ítems en la dimensión list(c(1:?))
TablaAnálisis <- list(c(1:4),Descriptivos$mean,Descriptivos$sd,
Descriptivos$skew,Descriptivos$kurtosis,
                AlfaGeneral$item.stats$r.drop,
AlfaGeneral$alpha.drop$std.alpha,AFEfactor$communality, CV)
TablaAnálisis <-as.data.frame(TablaAnálisis)
TablaAnálisis <- TablaAnálisis[,-1]
#Dar formato a los resultados
TablaAnálisis <- TablaAnálisis %>%
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 3)
#Nombrar y exportar en Excel
names(TablaAnálisis)<- c("M","DE","g1","g2","IHC","Alfa.drop","h2","CV")
TablaAnálisis
#AlfaGeneral$item.stats$r.cor#para alf si se elimina de la escala o factor
##-----
---
#Concatenar ambos resultados para la tabla final de an?lisis de ?tems
TablaFinal <- list(cbind(TablaFrecuencia,TablaAnálisis))
TablaFinal
write.xlsx(TablaFinal, "F1.xlsx", colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
##-----
---
# Creando un subconjunto de índices de ajuste que examinaremos en todos los
modelos
fit.subset<-c("chisq.scaled", "pvalue.scaled",
              "df.scaled", "cfi.scaled",
              "tli.scaled", "rmsea.scaled",
              "rmsea.ci.lower.scaled", "rmsea.ci.upper.scaled",
              "srmr", "wrmr")

```

```

##-----
---
#Análisis factorial confirmatorio
# Probaremos modelos
#1) Modelo unidimensional congenerico
My_model<-'F1=~ v1 + v2 + v3 + v4
F2=~ v5 + v6 + v7
F3=~ v8 + v9 + v10
G =~ F1 + F2 + F3'
#Estimación
fit<-cfa(model = My_model, data =da,estimator="MLR",
          mimic="Mplus") #std.lv=TRUE Colocar si es necesario igualar a 1
la regresión
# Evaluación del modelo
fitmeasures(fit, fit.subset)
#Path analysis
semPaths(fit, whatLabels="std",
          style = "lisrel", layout = "tree3",
          intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
          rotation = 1, sizeMan = 3,sizeLat = 8, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
"circle",
          edge.color ="black", nDigits = 2, edge.label.cex = 1.5, label.prop=2)
#Resumen
summary(fit, fit.measures = TRUE, standardized=T, rsquare=TRUE)
#Índice de modificación
modindices(fit.UNI.CFA.CONG,sort=TRUE, maximum.number = 15)
#Evaluación del modelo
fit.summary <- round(rbind(fitmeasures(fit, fit.subset)),3)
rownames(fit.summary) <- c("Congenerico", "Tau equivalente", "Factores
relacionados", "Factores no relacionados", "2do orden","Bifactor")
colnames(fit.summary) <-
c("χ²","p","g","CFI","TLI","RMSEA","Lower","Upper","SRMR","WRMR")
fit.summary
#Guardar

```

```

fit.summary <- as.data.frame(fit.summary)
fit.summary
write.xlsx(fit.summary,"Modelo2.xlsx",colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
#Para modelos de segundo orden
#Transformación de Shmit- IEIA
SL_lav <- SL(fit, g_name = "G")
SL_lav
# Compute omega for second-order solution or bifactor
OMEGA(fit, g_name = "G")

```

Instrumento 2

```

#Análisis de ítems
#Extraer parte de la base y crear un objeto
F1<-data.frame(cbind(da$e1, da$e2, da$e3))#A?adir los ítems del primer factor
F2<-data.frame(cbind(da$e4, da$e5, da$e6))
F3<-data.frame(cbind(da$e7, da$e8, da$e9))
#Modifica
#Aislar la escala principal
de<-data.frame(cbind(da$e1, da$e2, da$e3, da$e4, da$e5, da$e6, da$e7,
da$e8,
                da$e9))
##-----
--
#Porcentaje de respuesta por ítem
Tabla1<- rbind(table(F3$X1),table(F3$X2),table(F3$X3))#,table(F1$X9)
#Modificar
Tabla2<-prop.table(Tabla1, margin = 1)
TablaFrecuencia = Tabla2*100
TablaFrecuencia
#Sobrescribir y crear un objeto
TablaFrecuencia <-as.data.frame(TablaFrecuencia)
TablaFrecuencia <- round(TablaFrecuencia,2)
TablaFrecuencia
#Reemplazar por el factor que se desea evaluar

```

```

##-----
---
#Creación de objetos para el análisis de ítem
Descriptivos<-describe(F3) #Para M, DE, G1, G2
#Coeficiente de variación
CV <- (Descriptivos$sd / Descriptivos$mean *100)
#Para el IHC
Matriz_G<-polychoric(F3)#corr(F1)= Matriz Pearson, tetrachoric(F1)
Matriz_G
AlfaGeneral<-psych::alpha(Matriz_G$rho) #Para el IHC
AlfaGeneral
#AFE para comunalidad
AFEfactor<-fa(F3,nfactors = 1,fm = "ml",rotate = "varimax",cor = "poly")# de
querer usar una matriz tetracórica "tet"
AFEfactor#Crear tabla con los datos que se necesitar? ¿n en el an?lisis de
?tems
# Crear tabla (Modificar segun cantidad de ítems en la dimensión list(c(1:?))
TablaAnálisis <- list(c(1:3),Descriptivos$mean,Descriptivos$sd,
Descriptivos$skew,Descriptivos$kurtosis,
                AlfaGeneral$item.stats$r.drop,
AlfaGeneral$alpha.drop$std.alpha,AFEfactor$communality, CV)
TablaAnálisis <-as.data.frame(TablaAnálisis)
TablaAnálisis <- TablaAnálisis[,-1]
#Dar formato a los resultados
TablaAnálisis <- TablaAnálisis %>%
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 3)
#Nombrar y exportar en Excel
names(TablaAnálisis)<- c("M","DE","g1","g2","IHC","Alfa.drop","h2","CV")
TablaAnálisis
#AlfaGeneral$item.stats$r.cor#para alf si se elimina de la escala o factor
##-----
---
#Concatenar ambos resultados para la tabla final de an?lisis de ?tems
TablaFinal <- list(cbind(TablaFrecuencia,TablaAnálisis))

```

TablaFinal

```
write.xlsx(TablaFinal, "D3.xlsx", colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
```

```
##-----
```

```
---
```

```
# Creando un subconjunto de índices de ajuste que examinaremos en todos los modelos
```

```
fit.subset<-c("chisq.scaled", "pvalue.scaled",  
             "df.scaled","cfi.scaled",  
             "tli.scaled", "rmsea.scaled",  
             "rmsea.ci.lower.scaled","rmsea.ci.upper.scaled",  
             "srmr","wrmr")
```

```
##-----
```

```
---
```

```
#Análisis factorial confirmatorio
```

```
# Probaremos modelos
```

```
#1) Modelo unidimensional congenerico
```

```
My_model<-'F1=~ e1 + e2 + e3
```

```
F2=~ e4 + e5 + e6
```

```
F3=~ e7 + e8 + e9
```

```
G =~ 1*F1 + 1*F2 + 1*F3
```

```
G ~~ G'
```

```
#Estimación
```

```
fit<-cfa(model = My_model, data =da,estimator="WLSMV",  
         mimic="Mplus", ordered = T) #std.lv=TRUE Colocar si es
```

```
necesario igualar a 1 la regresión
```

```
# Evaluación del modelo
```

```
fitmeasures(fit, fit.subset)
```

```
#Path analysis
```

```
semPaths(fit, whatLabels="std",  
         style = "lisrel", layout = "tree3",  
         intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,  
         rotation = 1, sizeMan = 3,sizeLat = 8, shapeMan = "rectangle", shapeLat =  
         "circle",  
         edge.color ="black", nDigits = 2, edge.label.cex = 1.5, label.prop=2)
```



```

#Resumen
summary(fit, fit.measures = TRUE, standardized=T, rsquare=TRUE)
#Índice de modificación
modindices(fit.UNI.CFA.CONG,sort=TRUE, maximum.number = 15)
#Evaluación de los modelos
fit.summary <- round(rbind(fitmeasures(fit, fit.subset)),3)
rownames(fit.summary) <- c("Congenerico", "Tau equivalente", "Factores
relacionados", "Factores no relacionados", "2do orden", "Bifactor")
colnames(fit.summary) <-
c("χ²", "p", "gI", "CFI", "TLI", "RMSEA", "Lower", "Upper", "SRMR", "WRMR")
fit.summary
#Guardar
fit.summary <- as.data.frame(fit.summary)
fit.summary
write.xlsx(fit.summary, "Modelo.xlsx", colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
#Para modelos de segundo orden
#Transformación de Shmit- IEIA
SL_lav <- SL(fit, g_name = "G")
SL_lav
# Compute omega for second-order solution or bifactor
OMEGA(fit, g_name = "G")

```

Resultados correlacionales

```

library(apaTables)
library(corr)
library(DescTools)
library(stats)
library(ltm)
library(psych)
#Importar
da <- read_sav("F:/Psicologia/Asesorias/Kevi fachin/da.sav")
#Inspeccionar variables del dataframe
names(da)
#Niveles de la variable

```

```

Tabla1<- rbind(table(da$NCibervi), table(da$NInvoluc))
Tabla1
#Modificar
Tabla2<-prop.table(Tabla1, margin = 1)
TablaFrecuencia = Tabla2*100
round(TablaFrecuencia,1)
#Cortar la base de datos o dataframe
OG<-dplyr::select (da,Cibervictimización,Involucramientoescolar)
names(OG) <- c("Cibervictimización","Involucramiento escolar")
#crear directaente la tabla de correlaciones en APA en formato word
apa.cor.table(OG, filename = "correlaciónapa.doc", table.number =
2,show.conf.interval = FALSE, landscape = TRUE)
#crar figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
pairs.panels(OG, pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones")

#OBJETIVO ESPECIFICO DIMENSIONES DE Cibervictimización VS
Involucramiento escolar
OB1<-dplyr::select (da,Acoso,Invasióndelaprivacidad, Denigración,
Involucramientoescolar)
#crear directaente la tabla de correlaciones en APA en formato word
apa.cor.table(OB1, filename = "correlaciónapa.doc", table.number =
2,show.conf.interval = FALSE, landscape = TRUE)
#crar figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
pairs.panels(OB1, pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones")
#OBJETIVO ESPECIFICO DIMENSIONES DE Involucramiento escolar VS
Cibervictimización
OB2<-dplyr::select (da,Conductual, Emocional, Cognitivo,
Involucramientoescolar)
#crear directaente la tabla de correlaciones en APA en formato word
apa.cor.table(OB2, filename = "correlaciónapa.doc", table.number =
2,show.conf.interval = FALSE, landscape = TRUE)
#crar figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
pairs.panels(OB2, pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones")

```

ASOCIACIÓN MEDIANTE CHI CUADRADA

```
# Instalar y cargar el paquete "vcd"
install.packages("grid")
library(grid)
# Crear la tabla cruzada con los valores proporcionados
tabla <- matrix(c(14, 14, 35, 25, 28, 2, 11, 11, 6, 9, 19, 19, 19, 16, 13, 15, 13,
                 12, 16, 9, 26, 23, 12, 12, 12),
               nrow = 5, ncol = 5, byrow = TRUE)

# Calcular el tamaño del efecto utilizando el coeficiente de contingencia
Cramer's V
resultado <- assocstats(tabla)

# Imprimir el tamaño del efecto (Cramer's V)
print(resultado$chisq)

# Imprimir los grados de libertad
print(resultado$df)
```

Anexo 15: Evidencia de aprobación del curso de conducta responsable de investigación

NOVEDADES

- La siguiente es una encuesta que tiene por objetivo recopilar información sobre cómo afecta la maternidad en el desarrollo de las actividades científicas en la mujer en CTI que nos ayude a plantear mejoras a las políticas actuales. **Esta encuesta está dirigida a todas las mujeres registradas en el CTI VITAE sin excepción** -> https://bit.ly/encuesta_maternidad
- El servicio de importación de publicaciones desde *Web of Science* se encuentran temporalmente deshabilitado. Puede utilizar el botón "Publicaciones" e ingresarlas de forma manual.
- El Curso de Conducta Responsable en Investigación *CR* no es requisito para la calificación RENACYT. El URL es <https://vinculate.concytec.gob.pe/conducta-responsable-en-investigacion>

PERFIL

KEVIN ROGERS FACHIN RAMOS



Calificación, Clasificación y Registro de Investigadores

Solicitar Incorporación

✓ Conducta Responsable en Investigación

Fecha: 16/05/2022