



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso
escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del
Callao, 2024

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Aguilar Calderon, Cristina Yasmin (orcid.org/0000-0001-9073-9332)
Ramos Vilcarromero, Krysser Arelys (orcid.org/0009-0002-3750-0140)

ASESOR:

Mg. Rosario Quiroz, Fernando Joel (orcid.org/0000-0001-5839-467X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA – PERÚ

2024

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestros amados hijos, Gustavo y Gael cuya presencia diaria nos inspira y nos impulsa a alcanzar nuestras metas profesionales. Son ellos quienes siguen nuestros pasos, anhelando convertirse en grandes personas en el futuro. Sabemos que enfrentarán caídas, pero también sabrán levantarse, comprendiendo que la perfección es un ideal inalcanzable y que cada sacrificio realizado siempre tendrá su recompensa.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Mg. Fernando Rosario Quiroz por su dedicación y orientación durante todo este largo proceso. Su experiencia, apoyo y paciencia fueron importantes para concluir este proyecto con éxito.



Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ROSARIO QUIROZ FERNANDO JOEL, 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: "Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024", cuyos autores son RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS, AGUILAR CALDERON CRISTINA YASMIN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 13%, 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, 06 de Junio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
FERNANDO JOEL ROSARIO QUIROZ DNI: 32990613 ORCID: 0000-0001-5839-467X	Firmado electrónicamente por: FROSARIO el 27-06- 2024 09:02:28

Código documento Trilce: TRI - 0756996



Declaratoria de Originalidad de los Autores

Nosotros, RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS, AGUILAR CALDERON CRISTINA YASMIN estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos 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 asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
CRISTINA YASMIN AGUILAR CALDERON DNI: 75514533 ORCID: 0000-0001-9073-9332	Firmado electrónicamente por: CAGUILARCA97 el 06-06-2024 16:25:20
KRYSSER ARELYS RAMOS VILCARROMERO DNI: 42786292 ORCID: 0009-0002-3750-0140	Firmado electrónicamente por: RAMOSVK el 06-06-2024 11:42:08

Código documento Trilce: TRI - 0756997

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	vi
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LOS AUTORES	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra y muestreo	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de variables	20
3.5. Procedimientos	23
3.6. Métodos de análisis	24
3.7. Aspectos éticos	25
IV. RESULTADOS	27
V. DISCUSIÓN	36
VI. CONCLUSIONES	42
VII. RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	59

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Descripción de los participantes	20
Tabla 2 Estimaciones del modelo de mediación	27
Tabla 3 Análisis de normalidad de las variables de estudio	29
Tabla 4 Correlación entre la autoeficacia académica y la procrastinación	30
Tabla 5 Correlación entre la victimización escolar y la procrastinación académica	31
Tabla 6 Correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica	32
Tabla 7 Frecuencia de los niveles de victimización escolar	33
Tabla 8 Frecuencia de los niveles de la procrastinación académica	34
Tabla 9 Frecuencia de los niveles de la autoeficacia académica	35

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Propuesta de modelo mediacional	18
Figura 2 Diagrama de sendas del modelo de mediación simple	28
Figura 3 Correlación entre la autoeficacia académica y la procrastinación	30
Figura 4 Correlación entre la victimización escolar y procrastinación académica	31
Figura 5 Correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica	32
Figura 6 Niveles de victimización escolar	33
Figura 7 Niveles de la procrastinación académica	34
Figura 8 Niveles de la autoeficacia académica	35

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar la función mediadora de la autoeficacia sobre la relación entre la victimización por acoso escolar y procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024. A nivel metodológico la investigación fue de tipo básica, diseño no experimental, explicativo de variables observables. Participaron 597 individuos (53.6% mujeres), con edades entre 15 y los 17 años ($M=15$, $D.E.=1.17$). Se utilizaron como instrumentos, la dimensión victimización escolar del EBIP-Q, La Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación de Tuckman (EPT). Los resultados revelan un modelo de mediación parcial en el que la victimización escolar tiene un efecto positivo y significativo en la procrastinación ($\beta=.28$, $p<.001$), inverso en la autoeficacia académica ($\beta=-.19$, $p<.001$). A su vez, la autoeficacia académica tiene un efecto negativo en la procrastinación ($\beta=-.34$, $p<.001$), mediando así el 18% del efecto total. Se encontraron correlaciones significativas ($p <.001$), de efecto mediano, entre autoeficacia académica y la procrastinación ($\rho = -.354$, $T.E.=.125$), directa entre la victimización escolar y la procrastinación ($Rho=.321$, $T.E.=.103$), así como pequeña e inversa entre la victimización y la autoeficacia ($Rho=-.145$, $T.E.=.021$). Se concluye que se estableció una mediación parcial, donde la victimización aumenta los niveles de la procrastinación académica, a la vez que disminuye la autoeficacia, y esta última cuando aumenta contribuye a reducir la procrastinación en los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Victimización escolar, procrastinación, autoeficacia, académica, adolescentes.

ABSTRACT

The present research aims to identify the mediating role of self-efficacy on the relationship between bullying victimization and procrastination in high school students in Callao, 2024. At the methodological level, the research was of basic type, non-experimental design, explanatory of observable variables. A total of 597 individuals (53.6% female), aged between 15 and 17 years ($M=15$, $SD=1.17$) participated. The instruments used were the school victimization dimension of the EBIP-Q, the Perceived Self-Efficacy in Academic Situations Scale (EAPESA) and the Tuckman Procrastination Scale (TPS). The results reveal a partial mediation model in which school victimization has a positive and significant effect on procrastination ($\beta=.28$, $p<.001$), inverse on academic self-efficacy ($\beta=-.19$, $p<.001$). In turn, academic self-efficacy has a negative effect on procrastination ($\beta=-.34$, $p<.001$), thus mediating 18% of the total effect. Significant correlations ($p<.001$), of medium effect, were found between academic self-efficacy and procrastination ($\rho=-.354$, $T.E.=.125$), direct between school victimization and procrastination ($Rho=.321$, $T.E.=.103$), as well as small and inverse between victimization and self-efficacy ($Rho=-.145$, $T.E.=.021$). It is concluded that a partial mediation was established, where victimization increases the levels of academic procrastination, while decreasing self-efficacy, and the latter when increased contributes to reduce procrastination in high school students.

Keywords: School victimization, procrastination, self-efficacy, academic, adolescents.

I. INTRODUCCIÓN

En general, se estima que más de la mitad de los adolescentes de todo el planeta padece o sufre de diferentes formas de agresión por sus pares en el entorno escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2018), lo cual refleja una perturbadora normalización de este tipo de situaciones en las escuelas, a pesar de que se supone que deben ser entornos seguros y supervisados.

En este contexto global, es importante destacar que según los resultados de la prueba PISA 2022 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023), se observa que 1 de cada 5 estudiantes sufre acoso al menos una vez al mes en los países evaluados, además de que un 10% de los estudiantes no se siente seguro en su entorno educativo; la investigación también indica que el acoso escolar impacta negativamente en el rendimiento académico, ya que los países que lograron reducir los niveles de violencia experimentaron mejoras en los resultados de las pruebas de conocimiento. Ya que la violencia puede contribuir a generar un ambiente caótico y desfavorable que impacte negativamente en el desempeño académico (Maphosa y Mammen, 2011), y promueva conductas como la procrastinación y el ausentismo.

Asimismo, al examinar el panorama en América Latina, se ha observado que, al analizar datos provenientes de un estudio en 36 países de la región, aproximadamente el 26% de los adolescentes admitieron haber experimentado acoso escolar, una cifra alarmante que suscita preocupación, dado que la tendencia indica un aumento continuo con el tiempo, mientras las autoridades competentes siguen sin tomar medidas efectivas para abordar este problema (Unicef, 2021).

Centrándose específicamente en el caso de Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) informó que un 68% de los adolescentes de 12 a 17 años han experimentado violencia escolar, siendo los casos de agresión verbal (46%) y agresión física (24%) los más reportados.

Profundizando en el análisis a nivel regional, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2024) informó en el portal SÍSEVE que se registraron un total de 8265 casos de violencia entre escolares de secundaria en el año 2023, de los cuales 361, es decir, el 4.4%, se reportaron por parte de escolares de la región Callao.

Cabe señalar que, aunque el porcentaje puede parecer poco significativo, el aumento de los índices generó una reacción por parte de la Defensoría del Pueblo (2023), que instó al gobierno regional a tomar decisiones sobre el problema. Por ello se puede señalar que la región y sus instituciones educativas son entornos cruciales para investigar la victimización escolar y sus repercusiones en los estudiantes.

En cuanto a los efectos de la victimización, se conoce que las víctimas suelen experimentar una baja autoestima y enfrentarse a riesgos de desarrollar ansiedad y depresión (Miskimon et al., 2023). A nivel social, conlleva al aislamiento y problemas de adaptación (Juvonen et al., 2000). En el ámbito académico, puede traducirse en un bajo rendimiento escolar, influenciado por las dificultades para concentrarse debido al estrés emocional (Arslan y Allen, 2021). Así como la deserción escolar como una vía para escapar de la persistente victimización (Anderson et al., 2013).

Además de estos impactos, algunos estudiantes afectados recurren a comportamientos de riesgo, entre los que se incluye el consumo de sustancias, como una estrategia de afronte al estrés y la experiencia emocional negativa consecuencia del acoso (Hong et al., 2014).

Pasando a la siguiente variable de estudio, la procrastinación académica, que es el acto de aplazar o no realizar las actividades escolares en el tiempo estimado, o simplemente realizar alguna otra acción que los estudiantes consideren más placentera (García, 2009), se presenta como un comportamiento común entre los estudiantes.

Esta situación se ve reflejada en estudios realizados en Perú, donde se encontró que el 81.1% de los escolares pertenecientes a la enseñanza básica regular muestran un alto y moderado nivel de procrastinación (Carranza y Ramírez, 2013), lo cual indica un problema significativo en la gestión del tiempo y las responsabilidades académicas entre estos estudiantes.

Además, se ha notado que una de las características asociadas a la actitud procrastinadora en los estudiantes es el estrés causado por un ambiente violento en el aula, esto resulta en una experiencia desmotivadora para el estudiante, afectando negativamente su rendimiento académico y disminuyendo su disposición para desempeñarse de manera exitosa (Arslan y Allen, 2021).

Por otra parte, la Autoeficacia académica se determina como la apreciación que tiene el individuo sobre sus capacidades, en una determinada situación (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2022) por lo que se orienta a la evaluación de las creencias, de las propias capacidades para organizar o realizar diferentes actividades dentro del contexto académico por lo que cuando esta es alta el rendimiento académico es óptimo, por lo contrario, cuando la misma es baja nuestro rendimiento será el mismo y no existirá mejora (Rosales-Ronquillo y Hernández- Jácquez, 2020).

Al examinar el estado actual del conocimiento sobre las variables, la victimización escolar se ha abordado en los modelos de rendimiento académico indirectamente, como un elemento social, del clima escolar o relacional en el entorno educativo; es decir, como un componente de las relaciones con los otros estudiantes (González-Primo et al., 2022). Lo que reduce la visibilidad de la victimización como un factor o fenómeno capital en el desarrollo de los escolares.

En este sentido, organismos internacionales como la OCDE (2023) han enfatizado la necesidad de entender a fondo cómo el acoso escolar impacta a los alumnos y sus entornos educativos, instando a las autoridades y a los investigadores a abordar los efectos de esta en los estudiantes. Por ello, se ha observado un incremento en el desarrollo de estudios y modelos que la analicen por sí misma y sus efectos en el desarrollo académico, así como en variables asociadas, como la procrastinación; además, se ha evidenciado que otras variables psicológicas individuales median estos efectos (Miskimon et al., 2023).

Considerando estos hallazgos, se identificaron estudios que indican que las víctimas tienden a mostrar una menor motivación (Young-Jones et al., 2014) para alcanzar metas académicas, como el éxito en el rendimiento escolar; esta falta de motivación puede llevar al desarrollo de actividades no productivas o de ocio cuando se debería estar estudiando, es decir, la procrastinación.

Además, las víctimas de acoso escolar pueden desarrollar una percepción global negativa de sí mismas, es decir un autoconcepto negativo (Flook et al., 2005); lo que impacta negativamente su desempeño académico (Saint-Georges y Vaillancourt, 2020). Así mismo suelen experimentar una disminución en su autoeficacia académica, es decir, la percepción de confianza en su capacidad para

desarrollar sus tareas, evaluaciones u otras actividades (Kokkinos y Kipritsi, 2012), afectando su rendimiento (Guay et al., 2010).

En este contexto, la procrastinación surge como una estrategia evitativa para lidiar con las emociones adversas asociadas a la tarea, que pueden provenir del contexto escolar, lo que a su vez genera un aumento en los niveles de estrés mediante procesos de evaluación intrapersonal (Sirois y Pychyl, 2013).

Al tener en cuenta estos hallazgos, se propone como un posible factor mediador a la autoeficacia en la relación entre victimización escolar y procrastinación, ya que se ha observado que valores elevados de autoeficacia se vinculan con menor procrastinación (Syapira et al. 2022) y con entornos de menor victimización en los cuales el ambiente escolar es el adecuado para desarrollar competencias y conductas alentadoras para un óptimo rendimiento académico (Thijs y Verkuyten, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se propuso la siguiente pregunta: **¿Cumple la autoeficacia un rol mediador entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024?**

Esta investigación se justificó debido a su sólida base teórica, que incluyó una evaluación minuciosa con el propósito de actualizar y profundizar en las variables de interés. Se esperaba que los hallazgos arrojaran luz sobre temas clave relacionados con la problemática estudiada. Desde una perspectiva práctica, los resultados emergentes podrían impactar las políticas institucionales al permitir el diseño de estrategias efectivas, como sesiones de tutoría personalizada para estudiantes afectados o programas de entrenamiento en autoeficacia. Estas estrategias consideran el rol mediador de la autoeficacia, con el fin de empoderar a los estudiantes, ayudarlos a afrontar la victimización y fortalecer sus habilidades académicas.

En términos metodológicos, se sustentó en instrumentos de medición validados en la población estudiada. Además, se utilizaron análisis estadísticos robustos, asegurando la rigurosidad y la ética para la obtención de resultados de calidad. Desde una perspectiva social, la investigación cumplió la función crucial de visibilizar y sensibilizar sobre la situación de la comunidad escolar, destacando los

niveles observados de victimización, autoeficacia y procrastinación. Asimismo, promovió la colaboración entre diversos actores del contexto académico para abordar integralmente este problema, con el objetivo de mejorar el bienestar de los estudiantes.

En consecuencia, y basándose en la justificación presentada, se estableció el objetivo principal, Identificar la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024. Donde los objetivos específicos son : a) determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica; b) determinar la relación entre la victimización escolar y la procrastinación académica, c) determinar la relación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica, d) describir los niveles de la victimización escolar, e) describir los niveles de la procrastinación académica, y f) describir los niveles de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.

De forma complementaria, se planteó la siguiente hipótesis general que es la autoeficacia académica cumple el rol de mediación entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024. Por lo tanto, sus hipótesis específicas son a) Existe relación significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica; b) Existe relación significativa entre la victimización escolar y la procrastinación académica, c) Existe relación significativa entre la victimización escolar y la autoeficacia académica.

II. MARCO TEÓRICO

Se realizó una revisión para identificar las diversas fuentes relevantes que contribuyeron a establecer una premisa sólida y contextualizada para la investigación y discutir los resultados encontrados para los objetivos general y específicos. Sin embargo, se encontró escasos estudios a nivel nacional en artículos, exponiendo los aproximados o relacionados con las variables de investigación.

Liu et al. (2023), en China, desarrollaron un estudio que examinó la relación entre **los eventos vitales negativos y la procrastinación en adolescentes, así como los mecanismos subyacentes, centrándose específicamente en los efectos de las emociones negativas y la rumiación, y explorando posibles diferencias de género**. Utilizando un diseño explicativo de variables observables. Participaron un total de 780 adolescentes (edad media = 12.92 años; 52.2% mujeres). Utilizaron la Lista de verificación de eventos de vida de autoevaluación de adolescentes (ASLEC), la escala de Procrastinación Irracional, las Escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) y la escala de Respuesta Rumiativa. Los resultados revelaron, en específico la procrastinación se relacionó con los eventos negativos ($r = .245$, $p \leq .01$), lo que se trasladó a una relación causal directa, con las emociones negativas mediando de manera significativa ($p \leq .01$). En este modelo de mediación, la rumiación jugó un papel moderador, amplificando tanto los efectos entre las variables en los adolescentes que mostraron niveles más altos de este comportamiento reflexivo repetitivo. Además, se identificaron diferencias de género, así el efecto indirecto de las emociones negativas fue más fuerte para las féminas, y este efecto mediador pudo ser moderado por la rumiación solo en el caso de los varones. Estos hallazgos ampliaron la comprensión sobre cómo los eventos negativos de la vida impactan en la procrastinación y cuándo estos eventos tienen un efecto más marcado en este comportamiento.

Syapira et al. (2022), en Indonesia, analizaron la relación entre **la autoeficacia, la autorregulación y la procrastinación académica** en adolescentes musulmanes durante el aprendizaje en línea. Se empleó un enfoque cuantitativo correlacional y se seleccionaron adolescentes musulmanes de una escuela secundaria pública en Palembang como participantes. La muestra consistió en 298 personas, elegidas mediante muestreo por cuotas. Utilizaron un instrumento tipo Likert, ad hoc. Respecto a los resultados, se encontró correlaciones negativas y significativas entre la

autoeficacia, la autorregulación y la procrastinación académica ($r = -.420$; $r = -.400$; $p < .05$). Así mismo, en la regresión lineal se determinó que la contribución conjunta de ambas variables sobre la procrastinación académica fue del 27%. Esto indica que cuando la autoeficacia y la autorregulación son altas, la procrastinación académica tiende a ser baja. Por otro lado, cuando estos niveles son bajos, la procrastinación académica tiende a ser alta.

Huang (2021) desarrolló un estudio para comprender la relación entre la **victimización por acoso escolar y el bienestar subjetivo** de los adolescentes en China, **centrándose especialmente en los roles mediadores de la autoeficacia y el miedo al fracaso**. Se examinó una muestra de 12 058 adolescentes de 15 años en cuatro provincias de China: Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang (B-S-JZ-China), que participaron en la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA2018) en 2018. Señala además que tomó los datos de la prueba PISA, que contaba con cuestionarios breves desarrollados para cada variable por la OCDE. Respecto a los resultados, encontró relaciones significativas entre las variables ($p \leq .001$), destacando una relación de efecto pequeño entre autoeficacia y victimización ($r = .088$). En relación con la función mediadora de la autoeficacia, esta explicó el 9.78%, 15.63%, y 5.38% de los efectos generales de la victimización por acoso en la satisfacción con la vida, los sentimientos positivos y los sentimientos negativos, respectivamente. Concluyen señalando que la autoeficacia y el miedo al fracaso intervinieron en los efectos del acoso en el bienestar subjetivo de los adolescentes, lo que destaca su importancia práctica para mitigar estos efectos adversos

Sudrajad et al. (2020), en Indonesia, tuvieron como objetivo de este estudio fue **analizar los factores que influyen en el acoso escolar sobre la depresión utilizando el Modelo de Creencias de Salud y la Teoría Cognitiva Social**. Se llevó a cabo un estudio transversal en escuelas secundarias en Surakarta, con una muestra de 250 adolescentes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Las variables analizadas incluyeron percepción de susceptibilidad, gravedad percibida, señales de acción, amenaza percibida, beneficio percibido, barrera percibida, autoeficacia, depresión, actividades académicas y comunicación. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios. Se halló una asociación significativa entre la presencia bullying y el nivel de la autoeficacia ($OR = 6.04$; $p < 0.001$). Los resultados de la regresión logística multinivel señalaron que el bullying aumentó la depresión

($b=3.69$; $p=.004$) y la comunicación deficiente ($b=4.95$; $p<.001$), disminuyó el rendimiento académico ($b=-5.68$; $p<0.001$). La escuela tuvo un fuerte efecto contextual en la depresión con $ICC=20.91\%$. El acoso escolar aumenta la depresión y la comunicación deficiente, al tiempo que disminuye el rendimiento académico. La escuela ejerce un fuerte efecto contextual en la depresión.

Sanmarco et al. (2020), en España, llevaron a cabo un estudio sobre **la relación entre los procesos de victimización por acoso escolar, el sentido de pertenencia y el papel mediador del ajuste psicológico**. Utilizaron un diseño explicativo, con un modelo de variables observables. En el que participaron 140 individuos, de 12 a 16 años. A estos se les administró, la Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro por el alumnado, la escala UPF-4, y el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes. Los resultados confirmaron un modelo de ecuaciones estructurales, con ajuste adecuado ($\chi^2/gf=1.27$, $p=.26$). Se observa que valores más altos de acoso psicológico (AP) están vinculados con mayores síntomas emocionales ($\beta=.464$, $p<.001$), los cuales a su vez predicen ($\beta=.375$, $p<.001$) un mayor Desajuste escolar (DE), que a su vez, predice ($\beta=-.341$, $p<.001$) un menor Sentido de pertenencia escolar (SPE). El acoso psicológico tiene un efecto indirecto significativo ($\beta=-.059$, $p<.05$) sobre el SPE y sobre el DE ($\beta=-.128$, $p<.05$). Se concluye que es importante abordar tanto la SE como el DE, dado que se ha evidenciado que actúan como mediadores cruciales en el efecto del AP sobre la disminución del SPE.

Haraldstad et al. (2019), en Noruega realizaron un estudio con el objetivo de explorar el papel de la autoeficacia general y el acoso escolar en relación con la calidad de vida relacionada con la salud. Este fue un estudio transversal, que incluyó a 723 adolescentes (12-18 años) de escuelas seleccionadas mediante muestreo aleatorio por conglomerados. Emplearon como instrumentos el KIDSCREEN-52, la Escala de autoeficacia general (EAG) y las dos preguntas globales del cuestionario de acoso escolar de Olweus. El 13% informó ser víctima de acoso escolar; no hubo diferencias de género en este hallazgo. Así mismo se destacó una relación de victimización escolar y autoeficacia general de $r=-.17$, significativa ($p\leq.05$). Para la regresión múltiple, tomaron a las subescalas de KIDSCREEN-52 como variables dependientes, así en el cuarto modelo, se añadieron el género y la edad como variables de control junto con las tres variables, la autoeficacia presentaba efectos significativos ($p < .01$) en todas las subescalas, mientras que ser acosado impactó en

cinco (2, 3, 5, 7 y 8) y acosar en dos (escalas 6 y 9). El género y la edad contribuyeron al aumento de la varianza predicha, entre el 11.5% al 26.7%. Concluyen señalando que la participación en situaciones de acoso en el contexto escolar está relacionado a una menor calidad de vida.

Como investigaciones complementarias, se hallaron artículos dentro del ámbito nacional e internacional los cuales servirán como apoyo para nuestro estudio, iniciando Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023), que en Ecuador realizaron una investigación en la que tuvieron como propuesta determinar la relación que existe entre la **Autoeficacia Académica y la procrastinación**, de enfoque descriptivo, correlacional. Se evaluó 424 estudiantes de aproximadamente 12 a 17 años ($M= 14$ años; $DT= 1,71$), utilizando la Escala de procrastinación académica (EPA), la Escala de procrastinación académica de Tuckman, la EAG y la EAPESA. La procrastinación académica se relacionó de forma negativa con la autoeficacia general ($r=-.158$, $p \leq .01$) y la autoeficacia académica ($r= -.170$, $p \leq .01$). Se observaron diferencias significativas de la autoeficacia según el sexo ($p = .018$), siendo mayor para los varones. En conclusión, se ha identificado que la evaluación de las actitudes hacia las actividades académicas es un factor crucial para determinar el nivel de procrastinación en los adolescentes.

Hussain y Sivakumar (2023) en estudiantes adolescentes de la India, llevaron a cabo para examinar la relación de la **procrastinación académica con la autoeficacia**. Seleccionaron a 200 estudiantes adolescentes del distrito de Anantnag utilizando la técnica de muestreo estratificado al azar. Se utilizaron una escala de procrastinación académica y una escala de autoeficacia desarrolladas por los autores. Encontraron una relación significativa inversa de $r = -.452$ ($p \leq .001$) entre las variables. Por otro lado, reportaron diferencias significativas de la procrastinación $p=.016$ y de la autoeficacia ($p=.001$), según el sexo. Concluye que, a mayor procrastinación, se reduce la tendencia a la autoeficacia y que esto puede cambiar según el sexo, debido a patrones de crianza.

Olivos y Samamé (2022), buscaron analizar la relación entre la **autoeficacia escolar y el rendimiento académico** en escolares de quinto año de Bambamarca. Siendo de diseño correlacional. Participaron 88 estudiantes de ambos sexos. Emplearon la Escala de Autoeficacia escolar y las notas del periodo académico. El nivel medio de autoeficacia escolar prevalece con un 70.45%, y el rendimiento

académico más común se encuentra en proceso, alcanzando un 48.86%. La relación entre las variables fue directa y significativa ($Rho = .671$, $p \leq .01$), que también se observó respecto a cada uno de los once cursos ($Rho = .499 - .688$, $p \leq .01$). Este hallazgo sugiere que fortalecer la autoeficacia podría generar un efecto positivo en el rendimiento.

Carbajal et al. (2022), en el Perú, tuvieron como objetivo demostrar la influencia de la **procrastinación en la autoeficacia académica** de estudiantes de secundaria durante la pandemia de COVID-19. De diseño explicativo. Participaron 169 estudiantes de cuarto y quinto grado, de 15 a 17 años, de una institución privada. Se emplearon dos instrumentos desarrollados por los autores. Encontraron que la autoeficacia se ubica principalmente en niveles intermedios, solo la generalización alcanza un 35.3% en el nivel alto. Así mismo a través de un modelo logístico, determinaron un efecto significativo de la procrastinación en la autoeficacia académica ($X^2 = 99.33$, $p \leq .05$). Concluyen que esto evidencia que la falta de interés y motivación se vieron afectadas por el contexto de la pandemia originada por el COVID-19.

Estrada (2021) en Puerto Maldonado, quién realizó una investigación en la que se planteó determinar la relación entre la **autoeficacia y la procrastinación académica** en escolares, bajo un criterio cuantitativo, no experimental y correlacional. Se evaluó a 239 alumnos de tercer a quinto año de secundaria a los que se les aplicó la escala autoeficacia general y la EAPESA Obteniendo un resultado de vinculación inversa pero significativa entre ambas variables anteriormente mencionadas ($Rho = -.221$; $p = .012$). Por lo que concluyen que es importante incrementar la confianza que tienen los estudiantes en sus capacidades para reducir la procrastinación en las aulas.

Sulca y Quiroz (2021) tuvo como objetivo examinar la relación entre la **autoeficacia académica y el rendimiento escolar** en adolescentes del Distrito de San Martín de Porres. La muestra constó de 263 estudiantes de secundaria (55.5% varones). A quienes se les administró la Escala de Autoeficacia de los Escolares (ACAES) y se tomaron en cuenta sus notas como medidas de rendimiento. Respecto a los resultados, el rendimiento mayoritario fue regular (64.3%), la autoeficacia también fue regular (66.5 %). Se encontró una correlación positiva significativa ($Rho = .397$, $p \leq .001$) entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Así mismo las dimensiones de la autoeficacia se relacionaron directa y positivamente con el

rendimiento ($Rho = .246 - .446$). Por otro lado, no encontraron diferencias significativas según el sexo ($p = .343$). Concluyen señalando que la autoeficacia aumenta en los adolescentes escolares, también lo hace su rendimiento académico, destacando la importancia de cultivar la autoeficacia para mejorar el proceso de aprendizaje.

Luego de la revisión de los antecedentes, se enfatiza que, para esta investigación, se considerarán los conceptos de victimización escolar, procrastinación y autoeficacia académica, aparte de ello se incluyen las bases teóricas que han ayudado a relacionar estas variables en el contexto educativo, lo que permitirá abordar esta problemática de manera informada y efectiva.

Es importante en este abordaje teórico señalar la macro teoría que describe la lógica de la relación entre las variables de estudio. En este caso, la Teoría de la meta de logro postuló que los individuos adoptaron distintas metas de logro en función de cómo las personas significativas en su vida académica, como padres, docentes y compañeros, establecieron un ambiente motivacional mediante señales, ya fueran implícitas o explícitas, que definieron las claves del éxito y el fracaso (Pintrich, 2000). Esto generó un ambiente motivacional centrado en sí mismo o en la tarea (Gutiérrez y López, 2012).

Aplicando esta teoría al contexto específico del acoso escolar, las víctimas pueden experimentar una disminución de sus metas académicas debido a la distracción y el impacto emocional del acoso, esta reducción en las metas académicas puede afectar directamente su motivación y rendimiento académico (Estrada y Mamani, 2020). La procrastinación se vinculó como una posible consecuencia de la alteración en estas metas, reflejando una dificultad para orientarse hacia la tarea (Sirois y Pychyl, 2013). Por último, la autoeficacia se conectó con la teoría al actuar como un factor mediador, influyendo en cómo los estudiantes interpretaron su entorno y establecieron sus metas de logro (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

Respecto a la variable victimización escolar, se define como la experiencia de ser sometido a acoso o conductas agresivas dentro del entorno escolar (Ortega-Ruiz et al., 2016). La victimización, como término, se define como la acción de victimizar (Real Academia Española [RAE], 2024). Esta a su vez proviene del término víctima, etimológicamente proviene del latín *victīma*, que refiere a un individuo o entidad que recibe alguna forma de daño por causa externa o intempestiva (RAE, 2024).

La victimización escolar, definida como la experiencia de ser sometido a acoso o conductas agresivas dentro del entorno educativo, es un fenómeno complejo que merece un análisis detallado. Para comprender mejor este concepto, es importante examinar su etimología: el término "victimización" proviene de "victimizar", que a su vez deriva del latín "victīma", refiriéndose a un individuo o entidad que sufre daño por causas externas o inesperadas.

Este fenómeno se enmarca dentro del contexto más amplio del acoso escolar, definido como un comportamiento agresivo y repetitivo entre estudiantes, donde uno o varios de ellos intimidan o controlan a otro compañero a propósito (Cañas-Pardo, 2018), con la intención de dañar, siendo repetitivas y generando un desequilibrio de poder entre el individuo agresor y el que es victimizado (Olweus, 2013). Este término es la traducción al castellano de la palabra inglesa *bullying* (Gallo, 2017), que en este estudio se consideran equivalentes, siguiendo el uso de los autores del instrumento (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Dentro de las situaciones de acoso, se puede observar roles bien diferenciados, incluyendo al agresor, que es el que ejerce la agresión o violencia; la víctima, quien recibe la agresión por lo que es victimizada; y los observadores son testigos del acoso y pueden influir en su desarrollo (Mauduy et al., 2023).

Profundizando en las formas en que se manifiesta la victimización escolar, podemos distinguir entre dos tipos principales de agresión, La directa incluye formas físicas, como empujones o puñetazos, y verbales, como insultos o amenazas (Joseph et al., 2018). Por otro lado, la agresión indirecta abarca comportamientos más sutiles, pero igualmente dañinos como la exclusión social, el ostracismo, los daños a la propiedad personal de la víctima, y la difusión de rumores o imágenes ofensivas (Armitage, 2021).

Las consecuencias de este problema son múltiples y pueden tener un impacto significativo en diversos aspectos de la vida del estudiante. A nivel emocional, las víctimas pueden experimentar ansiedad, baja autoestima y depresión; físicamente, pueden sufrir lesiones directas o incluso llegar a autolesionarse; en cuanto al comportamiento, algunas víctimas pueden recurrir a conductas de riesgo, como el consumo de drogas, como mecanismo de afrontamiento (Reijntjes et al., 2010). Además, el rendimiento académico suele verse afectado, ya que la victimización

puede interferir con la capacidad de concentración y participación plena en las actividades escolares (Arseneault et al., 2010).

Como marco de referencia, teórico y de medición, se tiene el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q), instrumento empleado en el presente estudio, se fundamenta conceptualmente en que el acoso escolar son agresiones exclusivamente entre pares, comprendiendo dos dimensiones, que corresponden a la victimización, que comprende el ser víctima de agresión, y a la de agresión, que es el agredir a otros (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Entre los comportamientos que engloba, hace referencia a agresiones físicas como golpear, ataques verbales como insultar o utilizar lenguaje ofensivo, amenazas, actos de robo o daño a la propiedad personal, así como comportamientos perjudiciales como difundir rumores, excluir a alguien del grupo o emplear un lenguaje inapropiado (Martínez et al., 2020).

Pasando a la siguiente variable de estudio, la Procrastinación académica se considera como una inclinación de manera innata, donde para llevar a cabo las diferentes actividades académicas, y les mencionan ser concluidas en un plazo específico, y que por múltiples motivos los alumnos prefieren extender el plazo para el inicio y/o terminando; y donde avanza el lapso del tiempo evitando reanudar las diferentes actividades, y tiene como consecuencia la pérdida de la motivación para continuar con sus actividades (Ferrari y Díaz-Morales, 2007).

Para comprender mejor este concepto, su raíz etimológica se encuentra en el verbo latino *procrastināre*, que implica la acción deliberada de posponer una tarea o actividad (RAE, 2024). Asimismo, se relaciona con la palabra griega antigua *akrasia*, que hace referencia a realizar una acción en contra del mismo juicio o causarse daño (Angarita, 2012).

Profundizando en el análisis teórico, el enfoque cognitivo ofrece una perspectiva esclarecedora sobre la procrastinación al atribuirla a un procesamiento de información ineficaz que implica patrones de pensamientos perjudiciales relacionados con la incapacidad y el temor al rechazo social, así las personas propensas a la procrastinación tienden a examinar su comportamiento de postergación de manera recurrente (Sadeghi, 2011). Esto significa que aquellos que procrastinan son particularmente susceptibles a experimentar patrones de

pensamiento intrusivos cuando no logran completar una tarea o cuando se acerca la fecha límite para hacerlo (Pychyl y Flett, 2012). Además, enfatiza pensamientos irracionales sobre las implicaciones de completar una tarea de manera óptima, y destaca el papel de las estrategias cognitivas y el rendimiento del aprendizaje para comprender y abordar la procrastinación en la formación docente (Morales, 2022).

Por otra parte, el enfoque motivacional de la procrastinación sostiene que este comportamiento es el producto de la interacción entre diversos factores motivacionales, que incluyen la aversión hacia la tarea, los valores personales y la orientación hacia los objetivos (Ferrari et al., 1995). Así, quienes procrastinan experimentan emociones negativas asociadas a la tarea que deben realizar, tales como ansiedad o aburrimiento (Altamirano, y Rodríguez, 2021). Además, se destaca que estos individuos pueden carecer de metas o valores definidos que sirvan como guía para su conducta, lo que contribuye a la postergación de las tareas pendientes (Gustavson y Miyake, 2017). Así mismo, la motivación por el éxito influye en la elección de metas y la participación en actividades que refuercen la autoeficacia y la sensación de logro (Schödl et al., 2018).

En este contexto teórico, el modelo de Tuckman, teoría central en el estudio, se fundamenta en el enfoque motivacional (Tuckman, 1991). Considera que la procrastinación académica, se compone de tres tópicos: la tendencia a procrastinar, que implica posponer las tareas hasta el último momento como una elección personal; la evasión de actividades que carecen de interés o son consideradas como aburridas; y la tendencia a atribuir la responsabilidad de nuestros incumplimientos a otras personas, en lugar de asumir la propia responsabilidad (Furlan et al., 2012). Cambiando el enfoque hacia la variable de Autoeficacia, terminológicamente puede ser definido como una característica que una persona puede poseer para llevar a cabo con éxito lo que está dispuesta a hacer por sí misma. Este concepto se deriva de la combinación de auto, que significa por uno mismo y la palabra eficacia, que tiene sus raíces en el latín y se refiere a la capacidad de lograr resultados positivos en acciones dirigidas hacia el exterior (RAE, 2024). Por lo que se concluye que la autoeficacia puede definirse como una característica que una persona puede poseer para realizar con éxito lo que está dispuesta a hacer por sí misma.

Ampliando esta definición, Schwarzer et al. (1999), señalan que se refiere a la confianza que esta tiene en sí misma para enfrentar desafíos. Por otro lado, Quintero

et al. (2009) destacan una conexión significativa entre la autoeficacia y el comportamiento, ya que esta última se basa en experiencias previas que influyen en la elección de acciones a realizar, dependiendo de si esas experiencias fueron positivas o negativas. Finalmente, Palenzuela (1983) describe la autoeficacia en relación con las conductas académicas como un conjunto de evaluaciones que los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades, en la utilización y el afrontamiento sobre las posturas relacionadas con su educación.

En el ámbito educativo específicamente, se ha reconocido la importancia de la autoeficacia como un factor predictivo con respecto al desempeño académico de los alumnos, puede entenderse como el resultado de la confianza que tiene un alumno en sí mismo, lo que le permite mantener su interés y esfuerzo hacia un mejor rendimiento escolar, independientemente de las circunstancias que puedan surgir (Pajares y Schunk, 2001).

Desde una perspectiva más amplia, el enfoque de la teoría social cognitiva, propuesto por Bandura (1987), se basa en la idea central de que las creencias de una persona sobre su propia capacidad para llevar a cabo acciones específicas afectan directamente su desempeño y la manera en que enfrenta los desafíos. Bandura (2011) dentro de su teoría, señala cómo la autoeficacia ejerce influencia en la persona, indicando que, si alguien posee un alto nivel de autoeficacia, tendrá la perspectiva de ser una persona proactiva y capaz de autorregular sus propias acciones.

Aplicando modelo de social cognitivo al contexto educativo, Palenzuela (1983), desarrolla un modelo específico para el contexto escolar, que abarca una serie de evaluaciones que los estudiantes realizan acerca de sus propias habilidades para manejar y enfrentar situaciones relacionadas con el entorno educativo. Este concepto presenta una amplia gama de componentes que incluyen la percepción de habilidad, el entendimiento, la creencia en uno mismo, la certeza, la autoconfianza, una visión optimista, la capacidad de elección, la búsqueda de lo sencillo, la seguridad en uno mismo. y la creencia en su propia habilidad (García-Fernández et al., 2010). En conjunto, estos elementos constituyen un marco integral que influye en la forma en que los estudiantes enfrentan desafíos y tareas educativas (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de investigación

Tipo

Se encuadró en la tipología básica, que pretende adquirir y ampliar conocimientos sobre las variables a estudiar (Concytec, 2021). Este tipo pretende descubrir nueva información sobre un fenómeno estudiado (Mishra y Alok, 2021). Se ajusta al denominado enfoque cuantitativo ya que se utilizarán técnicas para cuantificar y establecer el vínculo de las variables en base a ello (Yucra y Bernedo, 2020).

Diseño

Se inscribió en un diseño no experimental, se debe al hecho de que no se utilizan intervenciones activas para influir en las variables, transversal que sugiere que los datos se recopilan en un solo momento en el tiempo y de alcance explicativo puesto que establece relaciones de causalidad entre las variables (Hernández y Mendoza, 2018). Se designa particularmente dentro del diseño explicativo de variables observables, que permite evaluar el efecto de terceras variables, como mediadoras o moderadoras, en la relación funcional entre un predictor y un criterio (Ato et al., 2013).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Victimización escolar

- **Definición conceptual:** Se refirió a la experiencia de ser sometido a acoso o conductas agresivas dentro del entorno escolar (Ortega-Ruiz et al., 2016).
- **Definición operacional:** Se definió a partir de la puntuación derivada de las respuestas obtenidas de la dimensión de Victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ).

- **Dimensiones:** Unidimensional
- **Escala de medición:** Ordinal

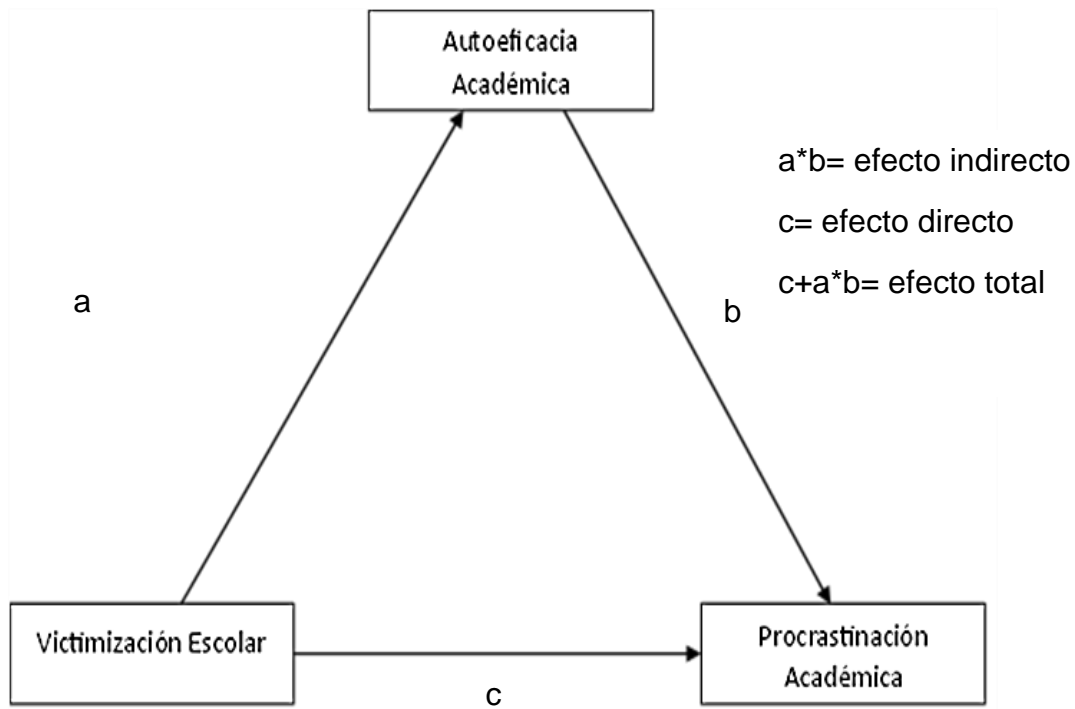
Variable 2: Procrastinación académica

- **Definición conceptual:** Se caracteriza por la falta de diligencia, también por la resistencia para comenzar, llevar a cabo o concluir las actividades planificadas, lo que puede generar sentimientos de desánimo (Furlan et al., 2010).
- **Definición operacional:** Se realizó mediante el uso de la Escala de Procrastinación (ATPS), sumando los puntajes obtenidos en sus 10 ítems, los cuales se agrupan en una sola dimensión.
- **Dimensiones:** Unidimensional
- **Escala de medición:** Ordinal

Variable Mediadora: Autoeficacia académica

- **Definición conceptual:** Podría entenderse como un conjunto de evaluaciones, las cuales los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades en la gestión y el afrontamiento de situaciones vinculadas al ámbito educativo (Palenzuela, 1983).
- **Definición operacional:** Se establece su definición a partir de la puntuación derivada de las respuestas obtenidas en la Escala de Autoeficacia Específica Percibida de Situaciones Académicas (EAPESA).
- **Dimensiones:** Unidimensional
- **Escala de medición:** Ordinal

Figura 1
Propuesta de modelo mediacional



3.3. Población, muestra y muestreo, unidad de análisis

Población: Es el total de participantes, que comparten diferentes aspectos o peculiaridades como su lugar de residencia o su rol laboral, entre otros, que los hacen idóneos para esta investigación, es significativo (Majid, 2023). Es relevante señalar que la población específica consistió en estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas de nivel secundario, de administración estatal, sumando un total de 1801 individuos (Minedu, 2023), según los datos proporcionados por las autoridades administrativas ambos centros educativos.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de 12 a 17 años
- De ambos sexos
- Que se encuentren matriculados en el año 2024
- Con la autorización de sus apoderados para su participación.
- Que firmen el asentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Aquellos que, según la información administrativa, presenten problemas de salud que puedan afectar su participación en el estudio.
- Que no cuenten con las autorizaciones correspondientes para participar en el estudio.

Muestra: Trata del porcentaje de la población, representa una porción manejable, con características importantes de la población, en los cuales se administra la recolección de datos, con la finalidad de obtener resultados que se puedan generalizar y responder a las interrogantes planteadas (Otzen y Manterola, 2017).

Respecto a su tamaño, se calculó utilizando el software G*Power 3.1.9.7, con una estimación estadística específica para estudios de regresión (Faul et al., 2007). Se estableció un nivel de significancia (α) de .05 y una potencia ($1-\beta$) de .95 para asegurar la solidez de los resultados. Además, se consideró un efecto de .15, que es mínimo y conservador. Como resultado, se determinó que un mínimo de 119 sujetos sería necesario para el estudio. Sin embargo, el número se incrementó a 597 evaluados equivalente al total de ambos centros educativos siguiendo las recomendaciones de Fritz y MacKinnon (2007), quienes sugieren usar más de 562 participantes para modelos de mediación simple con una configuración hipotética de mediación parcial y efectos pequeños.

Tabla 1
Descripción de los participantes

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	277	45.6%
	Femenino	320	53.6 %
	Total	597	100%
Rango de edad en años	12 a 14	158	26.5%
	15 a 17	439	73.6%
	Total	597	100%
Grados de Secundaria	1°	44	10.6 %
	2°	63	16.6 %
	3°	99	38.0 %
	4°	227	27.5 %
	5°	164	10.6 %
	Total	597	100%

Se detallan las características sociodemográficas de los participantes, en la tabla 1. Se destaca que el 53.6% del total son mujeres, así mismo reportan edades entre 12 a 17 años, con una media de 15 (D.E. =1.17), observándose que el 73.6% de los participantes se encuentran en el rango de 15 a 17 años.

Muestreo: Esta investigación se llevó a cabo bajo el muestreo no probabilístico, de tipo por conveniencia, que se caracteriza por seleccionar a los participantes con base a su accesibilidad y disponibilidad voluntaria para formar parte del estudio, evitando seguir un proceso aleatorio (Khan, 2020).

Unidad de análisis: Estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas del Callao.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Con la intención de poder recabar información se empleó la encuesta, el cual es una técnica cuantitativa, la cual tiene como característica instaurar un referente numérico del fenómeno psicológico mediante preguntas de forma escalada (Taherdoost, 2016).

Instrumentos: Fueron Los cuestionarios de autoinforme, siendo el investigador el que brinda las pautas y el participante el que responde según a su criterio, con la finalidad de buscar que las respuestas se vuelvan de forma no dependiente y para el uso e interés de la persona que está evaluando (Del Valle y Zamora, 2021).

INSTRUMENTOS

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) Construido por Brighi et al. (2012), traducido al español por Ortega-Ruiz et al. (2016), cuenta con 14 preguntas, los primeros siete corresponden a la dimensión de victimización, que comprende el ser víctima de agresión, y el resto a la de agresión, que es el agredir a otros. Los ítems son de alternativa múltiple, Likert, desde 1 (no) a 5 (sí, más de una vez por semana). Para esta investigación solamente se tomará en cuenta la dimensión victimización escolar.

Respecto a las propiedades de la versión de 14 ítems, Ortega-Ruiz et al. (2016), en España, encontraron un ajuste adecuado en el análisis factorial confirmatorio (AFC), para el modelo de dos subescalas oblicuas (CFI = .96, RMSEA= .05 y SRMR = .06). En otro estudio Álvarez-Marín et al. (2022) reporta valores de confiabilidad de $\alpha = .78$, $\omega = .81$ para victimización y de $\alpha = .78$, $\omega = .80$ para agresión.

En el contexto peruano, se cuenta con la investigación de Martínez et al. (2020), la cual llevó a cabo un AFC. En este estudio, se obtuvieron índices de ajuste apropiados, con valores como $X^2/df = 2.96$, CFI= .94, y RMSEA= .058. Además, se evidenció una fiabilidad satisfactoria con coeficientes de $\alpha = .75$ y $\omega = .75$ para cada dimensión evaluada.

La cual, en un estudio piloto realizado con 200 estudiantes, con características comparables a la muestra de estudio, se lograron los siguientes resultados: para el modelo analizado, con el estimador mínimo cuadrados ponderados (ULS), se obtuvieron valores de ajuste apropiados en el AFC, con $X^2/df = 2.33$, RMSEA= .08 y SRMR = .07, GFI=.99, CFI = .97, TLI=.96. Además, se evidenció una confiabilidad aceptable con $\alpha = .731$ y $\omega = .738$.

Escala de Procrastinación de Tuckman La versión original constaba de 35 preguntas (Tuckman, 1991). Luego fue traducida al español, en Argentina, contando

con 15 preguntas (Furlan et al., 2012). La versión utilizada, es una reducida para adolescentes de Lima, que cuenta con 10 ítems (Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte, 2022). Tiene como objetivo evaluar la procrastinación en el entorno académico, considerando la tendencia o propensión, evasión de las tareas que no sean de interés por aburridas u alguna otra razón y atribuir la responsabilidad de ello a otros factores.

Este instrumento, cuenta con una escala Likert que consta de cinco categorías, puede ser completado de forma individual o en grupo, lo que brinda flexibilidad en su aplicación según las necesidades del contexto. Además, su diseño breve permite que se complete en menos de 15 minutos.

Las propiedades psicométricas para esta versión de 15 preguntas incluyen el AFC, con resultados de CFI= .99, GFI= .98, RMSEA= .04, indicando un buen ajuste para el modelo, y una confiabilidad con un coeficiente α = .94, considerado como óptimo (Furlan et al., 2012).

En Perú, la adaptación la ejecutaron Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte. (2022), redujeron a 10 ítems la extensión de la prueba, así mismo un adecuado ajuste de los valores al modelo, a través del AFC, de $X^2/gf=1.6$, CFI=.99, TLI=.99, RMSEA=.04, SRMR=.03. Además, en términos de confiabilidad, obtuvieron un coeficiente α =.86, siendo un valor óptimo.

En un estudio piloto realizado con 200 estudiantes, que compartían similitudes con la muestra principal del estudio, se derivaron los siguientes resultados: Para el modelo analizado con el AFC, a través del estimador ULS, se evidenciaron valores de ajuste apropiados en el AFC, con $X^2/gf=1.6$, CFI=.97, TLI=.97, RMSEA=.05, SRMR=.07, y una confiabilidad de α = .79, ω = .79.

La Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) fue efectuada y validada por Palenzuela (1983) en España. El propósito de esta escala era analizar sus elementos, garantizar sólidas propiedades psicométricas y, al mismo tiempo, diferenciar la autoeficacia de otras variables relacionadas. Esta escala consta de 10 ítems y sigue una estructura unidimensional. Las respuestas se registran en una escala Likert con opciones que son 4 (1= Nunca hasta 4= Siempre), lo que implica una medición ordinal. La aplicación de la escala

demora aproximadamente 10 minutos, y la calificación se obtiene al englobar las valoraciones sobre los ítems de la escala.

Respecto a las propiedades psicométricas, el autor original, Palenzuela (1983), solo reporta los valores de la confiabilidad para la prueba., señalando un valor adecuado de $\alpha=.89$. En otro estudio, en Latinoamérica, García-Fernández (2016) ejecutó una investigación en Chile con una amplia muestra de 3250 estudiantes. En su estudio, realizó un AFC que arrojó resultados favorables con valores de CFI= .96, TLI=.94, RMSEA=.06 y SRMR=.03. En términos de consistencia interna, obtuvo un óptimo coeficiente $\alpha=.88$, lo que indica una buena fiabilidad de la escala.

En el Perú, en el estudio en adolescentes limeños de Chávez (2022), identificó con el AFC, un solo factor, con índices de ajuste adecuados, para un modelo reespecificado (CFI= .99, TLI= .99, RMSEA= .07, SMR= .03). Además, se confirmó la invarianza de la medición en función del sexo (Δ CFI< 0.01 y Δ RMSEA< 0.015). También, se observaron valores aceptables para los coeficientes de fiabilidad $\alpha= .90$ y $\omega= .90$.

Además, en un piloto de investigación que incluyó a 200 estudiantes con características comparables a la muestra principal, se lograron los siguientes resultados. Para el modelo, se utilizó el AFC con el estimador ULS, se obtuvieron valores de ajuste satisfactorios en el AFC, con $\chi^2/gf=1.7$, RMSEA=.05, SRMR=.07, CFI=.98, TLI=.98, RMSEA=.059, SRMR=.07, y se evidenció una confiabilidad destacada con $\alpha= .87$, $\omega= .87$.

3.5. Procedimientos

Para realizar el estudio, se inició solicitando las autorizaciones correspondientes a los autores, quienes tenían la propiedad intelectual de los instrumentos. Prosiguiendo, para el estudio general, se gestionó la aprobación de ingreso a las instituciones que brindan servicio educativo, ubicadas geográficamente en el distrito del callao a través de una solicitud validada expedida por la universidad, la cual fue dirigida al representante del área administrativa de cada institución. También, por ser menores de edad, fue importante informarles y explicarles a los padres sobre la evaluación, a quienes se les dio el detalle, y se les ofreció un documento que contenía el permiso de manera informada. Así mismo, para la

aplicación los estudiantes, llenaron un asentimiento informado, reafirmando su voluntad de participar en el estudio. El tiempo estimado para la aplicación de cada una de las encuestas fue de aproximadamente veinte minutos. Luego de ello se ingresaron de manera virtual los resultados en una base de datos en Excel y se procedió a eliminar lo que eran soluciones dadas la apreciación por los establecidos para la exclusión. Posteriormente se analizaron los datos en la herramienta de acceso gratuito Jamovi.

3.6. Métodos de análisis de datos

Los datos fueron introducidos en la plataforma gratuita Jamovi V. 2.4.8.0., en los que se realizaron los análisis de datos para resolver los objetivos propuestos. En especial con los módulos de Medmod 1.1.0 y el de Advanced Mediation Model 1.2.4 (Jamovi, 2024). Los módulos empleados recurren al estimador Máxima Verosimilitud (ML) como opción predeterminada, dado que se ha comprobado que las estimaciones que proporciona suelen ser apropiadas, especialmente al trabajar con datos expresados como escala (Rijnhart et al., 2017).

El objetivo general implicó utilizar el análisis de mediación, parte del modelo de ecuaciones estructurales (Igartua y Hayes, 2021), considerando los puntajes totales de las escalas, así la victimización escolar actúa como predictor, la procrastinación académica como variable dependiente y la autoeficacia como mediador.

Para abordar esto, siguiendo la metodología propuesta por Holmbeck (1997), se postuló inicialmente un modelo causal de efectos directos entre la victimización escolar y la procrastinación académica; simultáneamente, se plantea un modelo de efectos indirectos, donde la victimización escolar influye significativamente en la autoeficacia, y esta, a su vez, afecta la procrastinación académica; por último un modelo de efectos mediadores, donde la relación causal entre la victimización escolar y la procrastinación se ve reducida o eliminada al considerar el impacto de la autoeficacia. Se complementó el análisis, con la evaluación de la magnitud y la significancia de los efectos mencionados, por la proporción de mediación y los β estandarizados (Fairchild y McDaniel, 2017). Respecto a los β , si bien se señala que $.3 > \beta > .1$ es un efecto pequeño, $.5 > \beta > .3$ es mediano y $\beta > .5$ grande (Fey et al., 2023); estas son referenciales y deben interpretarse según el contexto de aplicación.

Prosiguiendo, con los objetivos específicos, se analizaron las frecuencias de los niveles de las variables de estudio, reportando tablas estadísticas para su comprensión (Maldonado et al., 2023).

Después, se aplicó la prueba estadística de Shapiro-Wilk, con el propósito de evaluar el ajuste a la distribución normal, siendo esta reconocida por su eficacia y recomendada incluso para muestras extensas, según lo respaldado por Khatun (2021).

Una vez confirmada la distribución no paramétrica, a utilizar el coeficiente Rho de Spearman (Schober y Vetter, 2020) para determinar la correlación entre variables, teniendo en cuenta su dirección, intervalo de confianza al 95% y su significancia ($p < .05$). También se tomó en cuenta la magnitud del efecto, dividiéndola en categorías según Cohen (1988), de pequeño ($.3 > r \geq .1$, $.09 > r^2 \geq .01$), mediano ($.5 > r \geq .3$, $.25 > r^2 \geq .09$) y grande ($r \geq .5$, $r^2 \geq .25$).

3.7. Aspectos éticos

Se consideraron diversas normas éticas, teniendo como estándar internacional la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017), que sirvió como punto de referencia para salvaguardar los derechos y la dignidad de los adolescentes participantes del estudio, asegurando su protección integral durante toda la duración de la aplicación, de su identidad y sus datos brindados.

A nivel nacional, se cuenta como punto de partida al Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2018), el artículo 51 resalta la importancia del secreto profesional que deben mantener los profesionales e investigadores en el ejercicio de sus funciones, mientras que el artículo 57 aborda la confidencialidad de los datos, enfatizando que estos deben ser tratados de manera anónima para evitar la identificación de los evaluados, asegurando así la protección de su privacidad y confidencialidad.

Además, a nivel institucional, los investigadores están sujetos al Código de Ética para la Investigación de la Universidad César Vallejo (UCV, 2017), que, en su artículo 10, enfatiza la importancia del consentimiento informado, destacando la necesidad de obtener el consentimiento de los individuos que participan, garantizando

así su libertad para retirarse de la aplicación en cualquier momento, y asegurando la protección del anonimato y la integridad de los datos recopilados.

Prosiguiendo, se tuvieron en cuenta los siguientes principios éticos: se enfatizó el principio de Autonomía, implicando así fomentar la participación voluntaria en los instrumentos; en el caso de los adolescentes, se garantizó mediante el asentimiento informado de estos (Al-Sheyab et al., 2019) y el consentimiento informado otorgado por sus tutores legales, quienes protegen sus intereses (Dankar et al., 2019). Mientras que el principio de No maleficencia se aplicó asegurando que la aplicación buscara prevenir cualquier posible daño, de modo que las encuestas y el trato de los investigadores resultaran inofensivos en fondo y forma (Veatch, 2020).

Asimismo, en el pasado se priorizó el principio de beneficencia, lo que implicó que los resultados del estudio pudieran contribuir a mejorar las condiciones educativas en relación con el acoso escolar y el rendimiento; además, se garantizó el principio de Justicia, asegurando que la investigación tratara a todos los participantes de manera imparcial y sin prejuicios, garantizando así la equidad en la selección y tratamiento de los sujetos de estudio (Oates et al., 2021).

IV. RESULTADOS

Tabla 2

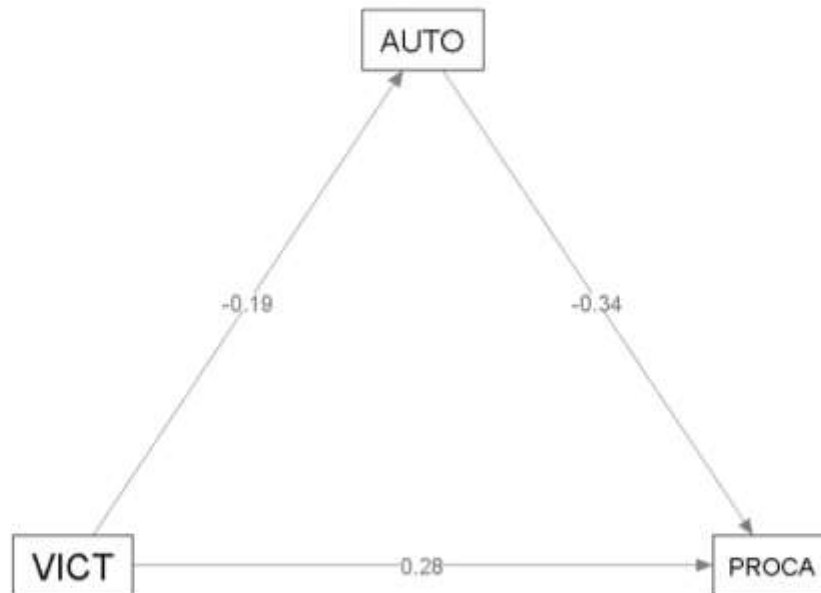
Estimaciones del modelo de mediación

Tipo	Efecto	Estimación	E.E.	I.C. al 95%		β	z	p	% Mediación
				Lower	Upper				
Indirecto	Victimización \Rightarrow Autoeficacia \Rightarrow Procrastinación	.09	.02	.05	.13	.06	4.15	< .001	
Componentes	Victimización \Rightarrow Autoeficacia	-.21	.05	-.29	-.13	-.19	-4.65	< .001	18.3
	Autoeficacia \Rightarrow Procrastinación	-.42	.04	-.51	-.33	-.34	-9.25	< .001	
Directo	Victimización \Rightarrow Procrastinación	.39	.05	.27	.51	.28	7.70	< .001	81.7
Total	Victimización \Rightarrow Procrastinación	.48	.05	.35	.60	.34	8.97	< .001	100.0

Nota. E.E. = Error estándar, β =Parámetro estandarizado de los efectos, p= nivel de significancia.

Figura 2

Diagrama de modelo de mediación simple



En cuanto al objetivo general del estudio, en la tabla 2 y la figura 2 se detallan las estimaciones y se presenta el diagrama de modelo de mediación simple. El análisis emplea como estimador ML, que en general brinda estimaciones adecuadas (Rijnhart et al., 2017). Se observa que la victimización tiene un efecto directo positivo, significativo y de magnitud pequeña ($.3 > \beta > .1$, Fey et al., 2023) en la procrastinación académica ($c=.38$, $\beta=.28$, $p<.001$); también tiene un efecto negativo, pequeño y significativo con respecto a la autoeficacia académica ($a=-.21$, $\beta=-.19$, $p<.001$), teniendo esta última un efecto negativo, mediano ($.5 > \beta > .3$) y significativo en la procrastinación académica ($b=-.41$, $\beta=-.34$, $p<.001$).

Esto sugiere la existencia de un modelo de mediación parcial complementario, dado que el resultado de $a \times b \times c$ es positivo ($.034$), además de que los efectos directos y los componentes del indirecto, se mantienen con magnitudes considerables diferentes de 0 (Hair et al., 2021). Así mismo, la proporción de mediación (Fairchild y McDaniel, 2017), señala que la autoeficacia media en un 18 % la relación causal entre la victimización y la procrastinación.

Tabla 3*Análisis de normalidad de las variables de estudio*

Variable	M	D.E.	Shapiro- Wilk	p
Victimización escolar	13.084	5.272	.881	< .001
Procrastinación académica	25.881	7.289	.978	< .001
Autoeficacia académica	23.94	5.932	.984	< .001

Nota. M=media, D.E.= desviación estándar, p=nivel de significancia.

Los datos de la tabla 3 reflejan los resultados obtenidos de la prueba de Shapiro-Wilk, los que señalaron que las variables no siguen una distribución normal, dado que se presenta una significancia con valores de $p < .001$ (Khatun, 2021). Por consiguiente, se optó por emplear el coeficiente no paramétrico Rho de Spearman para calcular las correlaciones entre las variables (Schober y Vetter, 2020).

Tabla 4

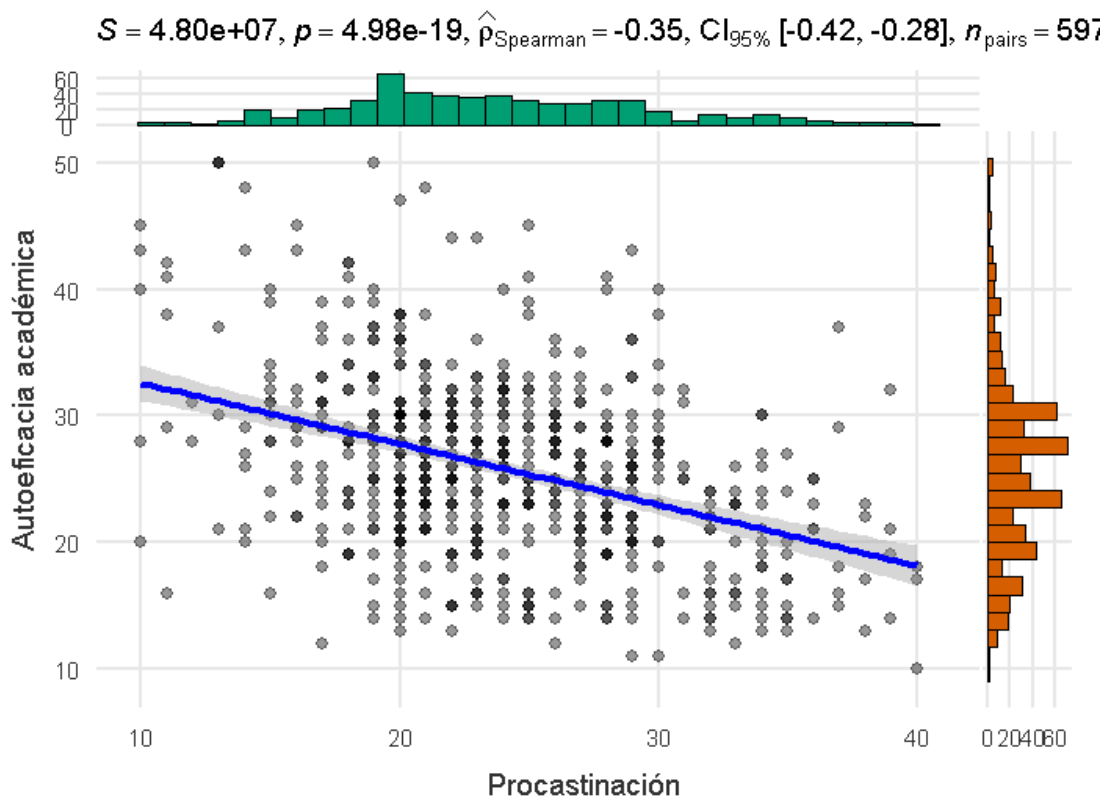
Correlación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica

Rho	T.E.	p	I.C. al 95%	
			Lower	Upper
-.354	.125	< .001	-.431	-.28

Nota. rho= rho de Spearman, TE= Tamaño del efecto, P-valor= Nivel de significancia.

Figura 3

Correlación entre la autoeficacia académica y procrastinación académica



Con relación al objetivo específico de analizar la correlación entre la autoeficacia académica y la procrastinación, se observa en la tabla 4 y la figura 3 que el valor encontrado de rho = -.354 indica una relación inversa, de efecto mediano (T.E.=.125), lo que representa una proporción considerable de varianza compartida ($r > .3$, $r^2 > .09$; Cohen, 1988), siendo significativa ($p < .001$), lo que significa evidencia a favor de que la correlación sea genuina.

Tabla 5

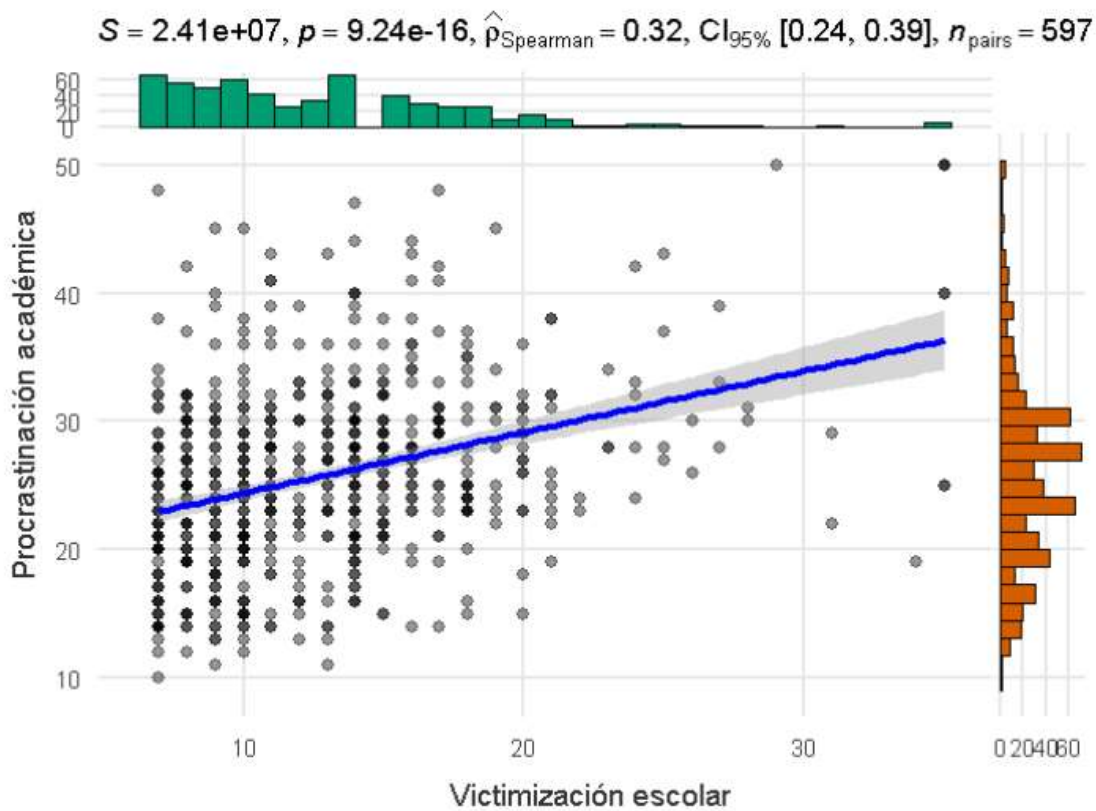
Correlación entre la victimización escolar y procrastinación académica

Rho	T.E.	p	I.C. al 95%	
			Lower	Upper
.321	.103	< .001	.249	.39

Nota. rho= rho de Spearman, TE= Tamaño del efecto, P-valor= Nivel de significancia.

Figura 4

Correlación entre la victimización escolar y procrastinación académica



Continuando con el objetivo específico de **evaluar la correlación entre la victimización escolar y la procrastinación académica**, en la tabla 5 y la figura 4, se pueden apreciar los resultados obtenidos, que revelan una relación directa y un efecto de magnitud mediana entre ambas variables (Rho=.321, T.E.=.103), lo que indica que existe una proporción sustancial de varianza compartida ($r > .3$, $r^2 > .09$; Cohen, 1988), así mismo es estadísticamente significativa ($p < .001$).

Tabla 6

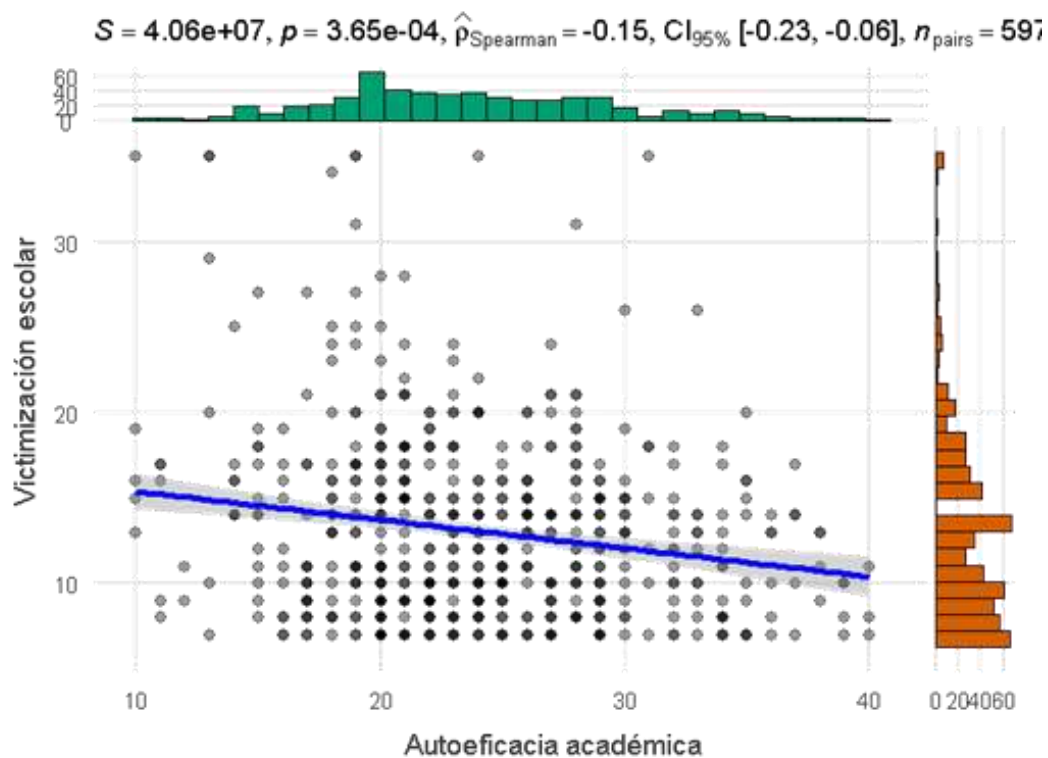
Correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica

Rho	T.E.	p	I.C. al 95%	
			Lower	Upper
-.145	.021	< .001	-.226	-.069

Nota. rho= rho de Spearman, TE= Tamaño del efecto, p = Nivel de significancia.

Figura 5

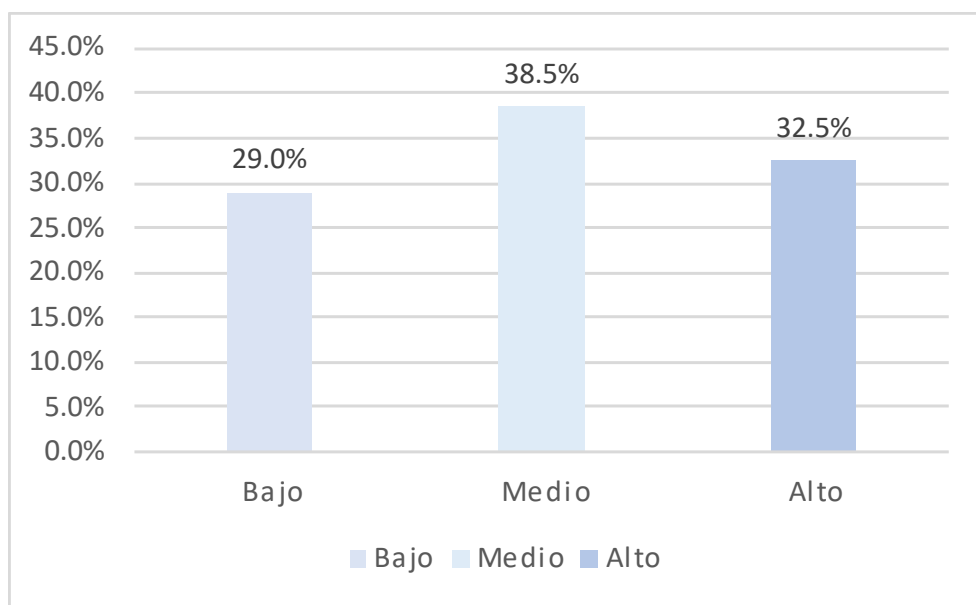
Correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica



Prosiguiendo con el objetivo específico de **analizar la correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica**, en la tabla 6 y la figura 5, se pueden observar los resultados, donde la correlación encontrada fue inversa (Rho=-.145, T.E.=.021), con un efecto de tamaño pequeño ($r > .1$, $r^2 > .01$; Cohen, 1988), además resultó significativa ($p < .001$).

Tabla 7*Frecuencia de los niveles de victimización escolar*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	173	29.0%
Medio	230	38.5%
Alto	194	32.5%
Total	597	100.0%

Figura 6*Niveles de victimización escolar*

Con relación al objetivo específico de **describir los niveles de victimización escolar**, en la tabla 7 y la figura 6 se presentan los resultados encontrados en el estudio, destacando el nivel medio con un porcentaje notable del 38.5% en la muestra analizada. Por otro lado, el nivel alto se registra en un 32.5% y el bajo en un 29.0%.

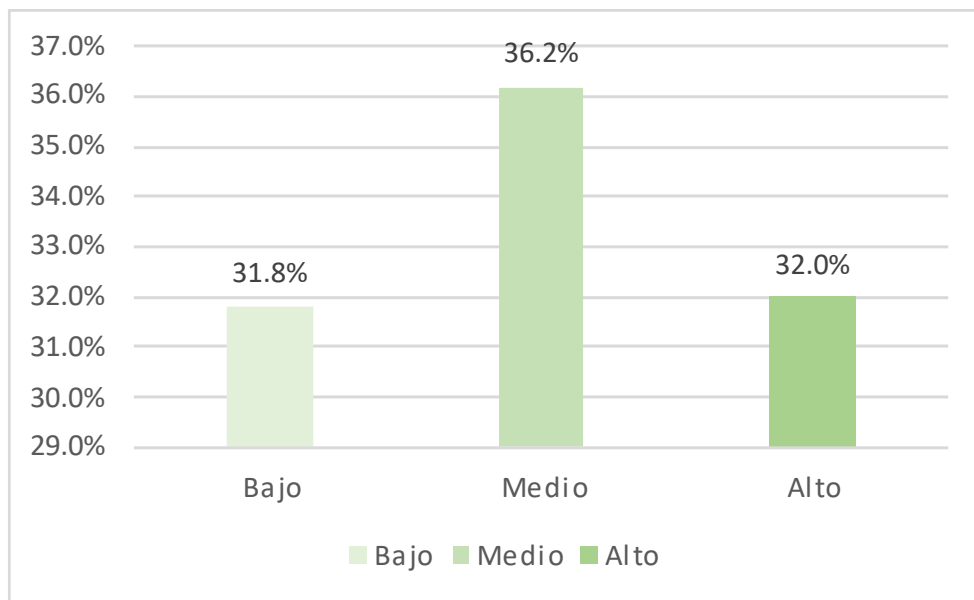
Tabla 8

Frecuencia de los niveles de la procrastinación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	190	31.8%
Medio	216	36.2%
Alto	191	32.0%
Total	597	100.0%

Figura 7

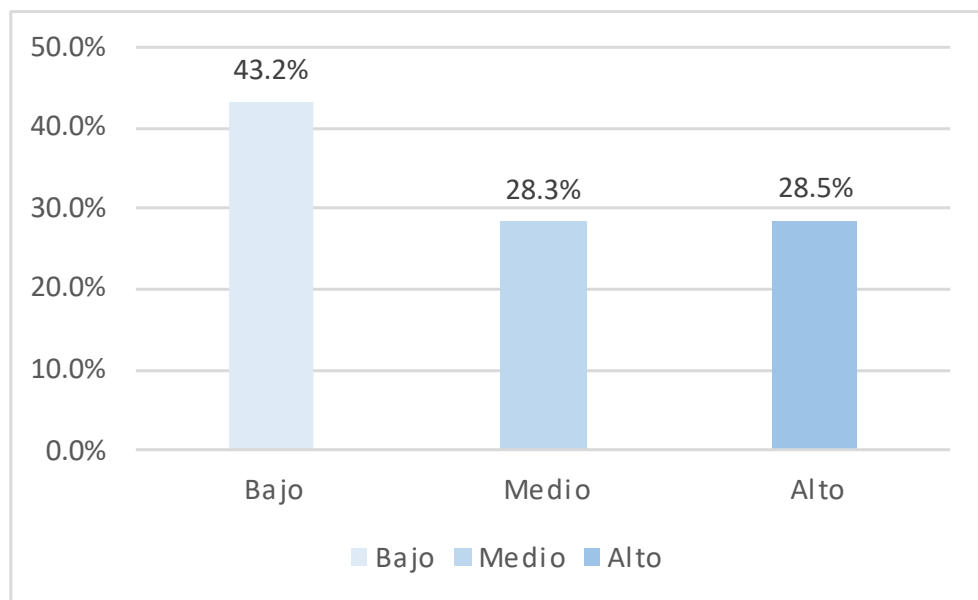
Niveles de la procrastinación académica



Respecto al objetivo específico de **determinar los niveles de procrastinación académica**, en la tabla 8 y la figura 7 se detallan los resultados de identificados en el estudio. Destaca el nivel medio, el cual representa un porcentaje del 36.2%, se observa que el nivel alto alcanza un 32.0%, mientras que el nivel bajo se sitúa en un 31.8%.

Tabla 9*Frecuencia de los niveles de la autoeficacia académica*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	258	43.2%
Medio	169	28.3%
Alto	170	28.5%
Total	597	100.0%

Figura 8*Niveles de la autoeficacia académica*

Por último, respecto al objetivo específico de **evaluar los niveles de autoeficacia académica**, en la tabla 9 y la figura 8 se presentan los niveles encontrados, destacando el nivel bajo con un porcentaje del 43.2 % en la muestra analizada. Por otro lado, el nivel alto alcanza un 28.5% y el medio un 28.3%.

V. DISCUSIÓN

La preocupación por el acoso escolar ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente a la luz de los resultados de la prueba PISA 2022 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023), que revelan que aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes experimenta algún tipo de acoso al menos una vez al mes en los países evaluados, un preocupante 10% de los estudiantes reporta no sentirse seguros en su entorno educativo, y ha demostrado que el acoso escolar tiene repercusiones negativas en el rendimiento académico, evidenciado por mejoras en los resultados de las pruebas de conocimiento en países que han logrado reducir los niveles de violencia en las escuelas. Este fenómeno puede contribuir a crear un ambiente caótico y desfavorable que afecta el desempeño académico y promueve conductas como la procrastinación y el ausentismo (Maphosa y Mammen, 2011).

En este contexto de preocupación por el acoso escolar, se ha sugerido que niveles elevados de autoeficacia se correlacionan con menores niveles de procrastinación (Syapira et al., 2022) y con entornos escolares menos propensos a la victimización, donde se fomentan competencias y comportamientos propicios para un rendimiento académico óptimo (Thijs y Verkuyten, 2008). En consecuencia, se establece como objetivo principal de este estudio identificar la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, en el año 2024.

En cuanto al objetivo general, el análisis revela un modelo de mediación parcial complementaria en el que la victimización escolar tiene un efecto positivo y significativo en la procrastinación ($\beta=.28$, $p<.001$), inverso en la autoeficacia académica ($\beta=-.19$, $p<.001$). A su vez, la autoeficacia académica tiene un efecto negativo en la procrastinación ($\beta=-.34$, $p<.001$); así se establece que la autoeficacia media el 18% del efecto total. Si bien los efectos encontrados fueron entre pequeños y medianos (Fey et al., 2023), puesto que la procrastinación es un fenómeno multicausal (Abbasi y Alghamdi, 2015).

Estos hallazgos están en línea con estudios previos desarrollados en otros países, Huang (2021), en China, encontró que la autoeficacia, como variable mediadora, explicó el 9.78%, 15.63%, y 5.38% de los efectos generales de la

victimización por acoso en la satisfacción con la vida, los sentimientos positivos y los sentimientos negativos, respectivamente. Por otro lado, Sudrajad et al. (2020), en Indonesia, señalaron que el bullying aumentó la depresión ($b=3.69$; $p=.004$) y la comunicación deficiente ($b=4.95$; $p<.001$), disminuyó el rendimiento académico ($b=-5.68$; $p<0.001$). Sanmarco et al. (2020), en España, destacaron que valores más altos de acoso psicológico están vinculados con mayores síntomas emocionales ($\beta=.464$, $p<.001$), los cuales a su vez se asocian con un mayor desajuste escolar ($\beta=.375$, $p<.001$), este desajuste, a su vez, predice un menor sentido de pertenencia escolar ($\beta=-.341$, $p<.001$). Sin embargo, Carbajal et al. (2022) sugieren una influencia significativa ($p\leq.001$) de la procrastinación en la autoeficacia académica, sin embargo, presenta poco sustento a favor de este orden causal.

Analizando estos resultados en profundidad, refuerzan el planteamiento de que la victimización escolar es un predictor relevante para la procrastinación y fenómenos similares como la deserción escolar, lo que impacta en el rendimiento académico (OCDE, 2023). A su vez, refuerza el planteamiento que este efecto está mediado por la reducción de variables que implican percepciones positivas de uno mismo, como la autoeficacia sobre las propias habilidades académicas (Rosales-Ronquillo y Hernández- Jácquez, 2020). También se sustenta con base a la Teoría de la meta de logro, donde la percepción las características del entorno genera consecuencias en las motivaciones (Pintrich, 2000). En este caso los que perciben un ambiente académico hostil y son victimizados, la motivación de logro se reduce respecto a la tarea académica y se centra en sí mismo, es decir la distracción de lo considerado como estresante (Estrada y Mamani, 2020).

Siguiendo con el análisis de los objetivos específicos, el **de analizar la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica**, el análisis revela una relación inversa y significativa entre, indicando que a medida que una aumenta, la otra tiende a disminuir. Esta relación es de efecto mediano, lo que sugiere una proporción considerable de varianza compartida entre ambas variables. Comparando estos hallazgos con investigaciones previas, Syapira et al. (2022), en Indonesia, encontraron una relación inversa significativa entre las variables ($r= -.400$; $p<.05$); Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023), en Ecuador, encontraron una relación pequeña ($r= -.170$, $p \leq.01$); Hussain y Sivakumar (2023), en la India, hallaron una

correlación mediana de $r = -.452$ ($p \leq .001$); Estrada (2021) en Puerto Maldonado, encontró una relación pequeña ($Rho = -.221$; $p = .012$).

En general se establece una relación negativa entre las variables, puesto que un estudiante que no se percibe con habilidades para resolver una tarea tendrá mayores razones para evitar o retrasar hacerla (Dewi et al., 2023). Más aún si consideran que se la tarea es aversiva o aburrida (Ferrari et al., 1995), o si no se encuentran motivados para tener éxito en la tarea (Schödl et al., 2018).

Pasando al siguiente objetivo específico de **evaluar la correlación entre la victimización escolar y la procrastinación académica**, los resultados revelan una relación directa significativa entre ambas variables, con un efecto de magnitud mediana ($Rho = .321$, $p < .001$), indicando que a medida que la primera aumenta, la procrastinación tiende a incrementarse. Esto sugiere que hay una proporción sustancial de varianza compartida entre ellas, lo que indica una asociación significativa y relevante (Cohen, 1988). Un hallazgo cercano, señalan Liu et al. (2023) quienes encontraron una relación directa, donde la procrastinación se relacionó con los eventos negativos ($r = .245$, $p \leq .01$), los cuales pueden incluir violencia escolar.

Teóricamente, se ha señalado que ambientes de aprendizaje hostiles (González-Primo et al., 2022), puede generar un impacto en el rendimiento académico (OCDE, 2023), así como en reducir la motivación orientada hacia las actividades escolares (Young-Jones et al., 2014), lo que es un factor relacionado a la procrastinación (Schödl et al., 2018). Por lo que los resultados encontrados apuntan a que la victimización se relaciona de forma directa con la procrastinación.

Prosiguiendo con el objetivo específico de **analizar la correlación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica**, los resultados muestran una correlación inversa significativa ($Rho = -.145$, $p < .001$) entre las variables, con un efecto de tamaño pequeño; esto sugiere que a mayor victimización se presentará una menor autoeficacia académica. Comparando estos hallazgos con investigaciones previas, Haraldstad et al. (2019), en Noruega, hallaron una correlación inversa y pequeña ($r = -.17$, $p < .05$), así como Huang (2021) en China ($r = .088$, $p < .001$) y Sudrajad et al. (2020), en Indonesia ($OR = 6.04$; $p < .001$).

Esta relación se explica porque las víctimas de acoso pueden desarrollar una percepción negativa de sí mismas (Saint-Georges y Vaillancourt, 2020), en específico

una disminución de la percepción positiva o confianza en sus propias habilidades, es decir autoeficacia (Kokkinos y Kipritsi, 2012);

Con relación al objetivo específico de **describir los niveles de victimización escolar**, se ha reportado en mayor medida el nivel medio, representando el 38.5%, lo que indica una significativa proporción de estudiantes que experimentan algún grado de acoso en la escuela, manifestado en diversas formas de agresión como física, verbal o indirecta (Ortega-Ruiz et al., 2016). El nivel alto de victimización, registrado en un 32.5%, destaca la exposición de un segmento considerable de la muestra a formas más graves de acoso, con posibles impactos negativos en su bienestar (Reijntjes et al., 2010). Por último, aunque con menor frecuencia común un 29.0% presenta un nivel bajo de victimización, esto puede indicar que reciben pocas o nulas agresiones en su vida cotidiana (Reijntjes et al., 2010).

La presencia de niveles medios y altos de victimización (71%), siendo preocupante, refleja la realidad de la comunidad escolar según el INEI (2019), reportó que el 68% de los adolescentes experimentan violencia escolar. A nivel internacional, la prueba PISA 2022 (OCDE, 2023) indicó que 1 de cada 5 estudiantes sufre acoso escolar. Además, un estudio realizado por Haraldstad et al. (2019) en Noruega reveló que el 13% de su muestra se percibió como víctima. Todo ello plantea la urgencia de implementar medidas efectivas para abordar este problema en las comunidades educativas.

Respecto al objetivo específico de **determinar los niveles de procrastinación académica**, los resultados señalaron que la mayoría presentaba un nivel medio, representando el 36.2% de la muestra, lo que sugiere que muchos participantes tienden a posponer tareas, evitan actividades desafiantes y a veces culpan a otros por incumplimientos (Furlan et al., 2012). Además, el nivel alto es notable, alcanzando el 32.0%, lo que indica que un segmento significativo presenta una tendencia marcada a procrastinar, lo que puede afectar negativamente su rendimiento (Ferrari et al., 1995). Por último, aunque en menor medida, el nivel bajo se sitúa en el 31.8%, lo que sugiere que aún hay un grupo considerable de individuos que no tienden a procrastinar, lo que puede ser beneficioso para su manejo eficiente de tareas (Schödl et al., 2018).

Comparando estos hallazgos con investigaciones previas, en un estudio previo en el Perú se encontró que el 81.1% de los escolares mostraban niveles moderados y altos de procrastinación (Carranza y Ramírez, 2013). Lo que implica que el aplazamiento o la evitación de realizar tareas en el tiempo estimado, continúa siendo un desafío relevante para el desarrollo de los estudiantes (García, 2009).

Por último, respecto al objetivo específico de **evaluar los niveles de autoeficacia académica**, sugieren que una parte considerable de los participantes (43.2%), nivel bajo, tienen una percepción limitada de su capacidad para enfrentar desafíos académicos (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021). Por otro lado, aproximadamente un tercio de los estudiantes (28.5%) muestra un nivel alto de autoeficacia, lo que indica una sólida creencia en su capacidad para tener éxito en tareas académicas, lo que puede influir positivamente en su motivación y enfoque (García-Fernández et al., 2010). Además, aquellos con un nivel medio (28.3%) podrían contar con una base sólida para abordar desafíos académicos con determinación y confianza (Palenzuela, 1983).

Comparando estos hallazgos con investigaciones previas, se encontraron niveles medios en Bambamarca (70.45%; Olivos y Samamé, 2022), mientras que Carbajal et al. (2022) reportaron niveles altos en Lima (35.3%) y Sulca y Quiroz (2021) encontraron prevalencia en el nivel medio (66.5%). Los resultados muestran una variabilidad en los niveles, lo que sugiere que los estudiantes están en proceso de desarrollo de esta habilidad, lo cual puede ser fundamental para que enfrenten los desafíos académicos con mayor determinación y confianza (Palenzuela, 1983).

A pesar de los importantes hallazgos del estudio, existen varias limitaciones para tener en cuenta. Se emplea una muestra no probabilística que limita la generalidad de los resultados, puesto que no pueden ser aplicables a toda la población, ya que los resultados pueden diferir de manera significativa en aquellos que no fueron incluidos (Yarkoni, 2022).

Otra limitación tiene que ver con el diseño transversal asumido, que dificulta la precisión en la inferencia de causalidad, dado que los datos se recogieron en un único momento, no es posible determinar con certeza la direccionalidad de los efectos (Fairchild y McDaniel, 2017).

Además de esta limitación, se podrían tener en cuenta variables psicológicas adicionales que pueden influir tanto en las experiencias de victimización como en las conductas de procrastinación, variables como la resiliencia, el estado de salud mental o el apoyo social podrían influir en la naturaleza y la fuerza de las relaciones identificadas (Li et al., 2024), o de tipo sociodemográficas como el estatus socioeconómico, también pueden servir como factores importantes que podrían moderar o mediar las relaciones entre las variables estudiadas (Osaghae et al., 2019).

Para finalizar, considerando tanto los hallazgos como las limitaciones, se exige una interpretación cautelosa de los resultados y sugiere que la investigación futura debería tratar de utilizar un muestreo probabilístico, considerar variables adicionales y emplear diseños longitudinales para comprender mejor la dinámica de las relaciones descritas en el modelo.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA: Según los hallazgos presentados en el estudio, en los estudiantes de secundaria, se estableció una mediación parcial, donde la victimización escolar aumenta los niveles de la procrastinación académica, a la vez que disminuye la autoeficacia, y esta última cuando aumenta contribuye a reducir la procrastinación.

SEGUNDA: A medida que la autoeficacia académica aumenta gradualmente en los estudiantes de secundaria, se observa una tendencia a la disminución de la procrastinación en el cumplimiento de tareas y responsabilidades académicas.

TERCERA: Cuando aumenta la victimización escolar entre los estudiantes de secundaria, la procrastinación académica tiende a incrementarse, es decir en la disposición de los estudiantes para realizar sus tareas académicas de manera oportuna.

CUARTA: En los estudiantes de secundaria se halló que, conforme aumenta la incidencia de la victimización escolar, se observa una disminución de la autoeficacia académica, es decir en su confianza en sus propias habilidades para tener éxito en el ámbito académico.

QUINTA: Se reportó en mayor medida el nivel medio de victimización, lo que indica una significativa proporción de estudiantes que experimentan alguna forma de agresión en la escuela.

SEXTA: Destacaron los niveles medio y alto de Procrastinación académica, lo que significa que los participantes tienden a posponer tareas, evitan actividades desafiantes y a veces culpan a otros por incumplimientos.

SÉPTIMA: Destacaron los niveles bajo y medio de Autoeficacia académica, lo que significa que los participantes tienen dificultades o en desarrollo su percepción sobre su capacidad de realizar sus actividades escolares.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA: Es fundamental diseñar programas que fortalezcan la autoeficacia académica de los estudiantes como medida para contrarrestar los efectos negativos de la victimización escolar en su rendimiento académico.

SEGUNDA: Desarrollar programas que fortalezcan la autoeficacia académica de los estudiantes, ya que esto puede contribuir a la reducción de la procrastinación y mejorar su rendimiento académico.

TERCERA: Sensibilizar a las autoridades sobre la victimización escolar, con el fin de promover un entorno escolar seguro y libre de agresión.

CUARTA: Desarrollar estrategias y programas de apoyo que ayuden a los estudiantes a manejar de manera efectiva la procrastinación académica, promoviendo hábitos de estudio saludables y técnicas de gestión del tiempo.

QUINTA: Implementar diseños longitudinales que permitan examinar las relaciones causales entre la victimización escolar, la procrastinación y la autoeficacia académica a lo largo del tiempo.

SEXTA: Impulsar actividades preventivas para abordar la victimización escolar, con el objetivo de reducir su impacto negativo en los niveles de procrastinación académica.

SÉPTIMA: Desarrollar investigaciones empleando métodos mixtos, que permitan una mayor comprensión de las experiencias de los estudiantes con la victimización escolar, la procrastinación y la autoeficacia académica, permitiendo explorar tanto las relaciones cuantitativas como las percepciones subjetivas de los participantes.

REFERENCIAS

- Abbasi, I. S. y Alghamdi, N. G. (2015). The prevalence, predictors, causes, treatment, and implications of procrastination behaviors in general, academic, and work setting. *International journal of psychological studies*, 7(1). <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n1p59>
- Al-Sheyab, N. A., Alomari, M. A., Khabour, O. F., Shattnawi, K. K. y Alzoubi, K. H. (2019). Assent and consent in pediatric and adolescent research: school children's perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 7–14. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S18555>
- Altamirano, C. E. y Rodríguez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16–28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Development and validation of a brief version of the European Bullying and cyberbullying intervention project questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q). *Psicothema*, 34(4), 571–581. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.156>
- Anderson, D. M., Hansen, B. y Walker, M. B. (2013). The minimum dropout age and student victimization. *Economics of Education Review*, 35, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.03.005>
- Angarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de psicología*, 5(2), 85–94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Armitage, R. (2021). Bullying during COVID-19: The impact on child and adolescent health. *British Journal of General Practice*, 71(704), 122. <https://doi.org/10.3399/bjgp21X715073>
- Arseneault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychological medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>

- Arslan, G. y Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 14(4), 1501–1517. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09813-4>
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM -Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial (AMM). <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C. y Thompson, J. (2012). European bullying intervention project questionnaire (EBIPQ). *University of bologna*.
- Cañas-Pardo, E. (2018). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.21134/doctumh.v3i1.1371>
- Carbajal, J. K., Salazar, M. del R. y Cadenillas, V. (2022). Incidencia de la procrastinación en la autoeficacia académica de estudiantes en tiempos de COVID-19. *Revista Horizontes*, 6(22), 194–202.
- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>

- Chávez, E. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 10(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th). Lawrence Erlbaum.
<https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Colegio de psicólogos del Perú (2018). *Código de ética profesional del psicólogo peruano*. CPsP. https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/Peru__Codigo_de_Etica.pdf
- Concytec. (2021). *Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica*. Concytec. <https://www.gob.pe/institucion/concytec/informes-publicaciones/2131042-reglamento-de-calificacion-clasificacion-y-registro-de-los-investigadores-del-sistema-nacional-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-tecnologica-reglamento-renacyt>
- Cuya, M. F. y Robles, H. (2021). Acoso escolar y autoestima en alumnos de segundo de secundaria de una institución educativa del distrito de Lurin. *Avances en Psicología*, 29(2), 233–240.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2410>
- Dankar, F. K., Gergely, M. y Dankar, S. K. (2019). Informed consent in biomedical research. *Computational and Structural Biotechnology Journal*, 17, 463–474.
<https://doi.org/10.1016/j.csbj.2019.03.010>
- Defensoría del Pueblo. (2023). *Defensoría del Pueblo insta a Dirección Regional de Educación del Callao a priorizar la prevención de la violencia escolar ante el incremento de casos*. Defensoría del pueblo.
<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-insta-a-direccion-regional-de-educacion-del-callao-a-priorizar-la-prevencion-de-la-violencia-escolar-ante-el-incremento-de-casos/>

- Del Valle, M. y Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas en psicología*, 1(47). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173600>
- Dewi, N. L. O. W., Yanti, N. P. E. D. y Sawitri, N. K. A. (2023). Efikasi diri berhubungan dengan tingkat prokrastinasi akademik pada mahasiswa keperawatan. *Coping: Community of Publishing in Nursing*, 11(1), 89. <https://doi.org/10.24843/coping.2023.v11.i01.p12>
- Estrada E. G. y Mamani, H. J. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Puriq*, 2(3), 165–175. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.86>
- Estrada, E. G. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 195–205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Fairchild, A. y McDaniel, H. L. (2017). Best (but oft-forgotten) practices: mediation analysis. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 105(6), 1259–1271. <https://doi.org/10.3945/ajcn.117.152546>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: *Further evidence*. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91–96. <https://doi.org/10.1017/s113874160000634x>
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. Plenum. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Fey, C. F., Hu, T. y Delios, A. (2023). The Measurement and Communication of Effect Sizes in Management Research. *Management and Organization Review*, 19(1), 176–197. doi:10.1017/mor.2022.2

- Flook, L., Repetti, R. L. y Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *La Mitad de los Adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. Unicef. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *La Pandemia Incrementó La Violencia contra los niños y niñas en américa latina y el caribe*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/la-pandemia-incremento-la-violencia-contra-los-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe>
- Fritz, M. S. y MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233–239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E. y Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9 (3), 142-149. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016020.pdf>
- Galindo-Contreras, J. y Olivas-Ugarte, L. O. (2022). Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes de secundaria de Lima, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 10(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992022000100004&script=sci_abstract&tIng=en
- Gallo, H. (2017). *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*. Editorial Universidad de Antioquia
- García, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2(1), 4-5. https://www.researchgate.net/publication/264421119_Comprendiendo_la_procrastinacion_con_el_Modelo_ABC_de_Albert_Ellis

- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of education and psychology*, 3(1), 61. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez, A. M. y Lagos, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (4). <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57296>
- González-Primo, F., Montes-Álvarez, P., Postigo, Á., Menéndez-Aller, Á. y García-Cueto, E. (2022). Hacia un modelo explicativo del rendimiento académico: variables oréticas y cognitivas. *R E M A Revista electrónica de metodología aplicada*, 24(2), 45–59. <https://doi.org/10.17811/rema.24.2.2022.45-59>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Gustavson, D. E. y Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 61–72. <https://doi.org/10.1174/021037012798977421>
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K.-A. y Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>

- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1p6boeK5953uv--9R_zj4KSXcXvQxOdEX
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599–610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>
- Hong, J. S., Davis, J. P., Sterzing, P. R., Yoon, J., Choi, S. y Smith, D. C. (2014). A conceptual framework for understanding the association between school bullying victimization and substance misuse. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 84(6), 696–710. <https://doi.org/10.1037/ort0000036>
- Huang, L. (2021). Bullying victimization, self-efficacy, fear of failure, and adolescents' subjective well-being in China. *Children and Youth Services Review*, 127(106084), 106084. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106084>
- Hussain, A. y Sivakumar, R. (2023). Academic Procrastination and Self-Efficacy Among Adolescent Students: A Correlational Study, *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 11(4). https://www.researchgate.net/profile/Sivakumar-Ramaraj-2/publication/375799917_ACADEMIC_PROCRASTINATION_AND_SELF-EFFICACY_AMONG_ADOLESCENT_STUDENTS_A_CORRELATIONAL_STUDY/links/655da0073fa26f66f41f1f84/ACADEMIC-PROCRASTINATION-AND-SELF-EFFICACY-AMONG-ADOLESCENT-STUDENTS-A-CORRELATIONAL-STUDY.pdf
- Igartua, J. J. y Hayes, A. F. (2021). Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: Concepts, Computations, and Some Common Confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019.). *INEI presentó resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

- Jamovi. (2024). *Jamovi library*. Jamovi.org. <https://www.jamovi.org/library.html>
- Joseph, S., Stockton, H. y Behavior, V. (2018). The multidimensional peer victimization scale: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 42*, 96–114. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.009>
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Khan, N. (2020). *Critical review of sampling techniques in the research process in the world*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3572336>
- Khatun, N. (2021). Applications of normality test in statistical analysis. *Open journal of statistics, 11*(1), 113–122. <https://doi.org/10.4236/ojs.2021.111006>
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education: An International Journal, 15*(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Li, K., Wang, H., Siu, O.-L. y Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: A weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies, 25*(4). <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00749-4>
- Liu, L., Zhang, T. y Xie, X. (2023). Negative life events and procrastination among adolescents: The roles of negative emotions and rumination, as well as the potential gender differences. *Behavioral Sciences, 13*(2), 176. <https://doi.org/10.3390/bs13020176>
- Majid, U. (2018). Research fundamentals: Study design, population, and sample size. *Undergraduate Research in Natural and Clinical Science and Technology (URNCSST) Journal, 2*(1), 1–7. <https://doi.org/10.26685/urncst.16>
- Maldonado, F. B., Álvarez, R. I., Maldonado, P. A., Cordero, G. del R. y Capote, M. Á. (2023). *Metodología de la investigación: de la teoría a la práctica*. Puerto Madero editorial. <https://doi.org/10.55204/pmea.24>

- Maphosa, C. y Mammen, K. J. (2011). How chaotic and unmanageable classrooms have become: Insights into prevalent forms of learner indiscipline in south African schools. *Anthropologist*, 13(3), 185–193. <https://doi.org/10.1080/09720073.2011.11891196>
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Zych, I. (2020). Bullying and Cyberbullying in Adolescents from Disadvantaged Areas: Validation of Questionnaires; Prevalence Rates; and Relationship to Self-Esteem, Empathy and Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(17):6199. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>
- Mauduy, M., Bagneux, V. y Sénémeaud, C. (2023). Fostering victim-defending behaviors among school bullying witnesses: A longitudinal and experimental test of two new strategies for changing behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 26(1), 263–274. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09745-z>
- Ministerio de Economía. (2024). *Clasificador Económico de Gastos para el Año Fiscal 2024*. MEF. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5627853/4986320-anexo-ii-clasificador-economico-de-gastos-para-el-ano-fiscal-2024.pdf?v=1704045258>
- Ministerio de Educación. (2023). *Magnitudes de la educación en el Perú*. ESCALE. https://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1083815&anexo=0
- Ministerio de Educación. (2023). *Magnitudes de la educación en el Perú*. ESCALE. https://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0498824&anexo=0
- Ministerio de Educación. (2024). *Estadísticas*. Síseve. <http://www.siseve.pe/web/app/index>
- Mishra, S. B. y Alok, S. (2017). *Handbook of research methodology: A compendium for scholars & researchers*. Educreation Publishing. https://www.researchgate.net/publication/319207471_HANDBOOK_OF_RESEARCH_METHODODOLOGY

- Miskimon, K., Jenkins, L. N. y Kaminski, S. (2023). Direct and indirect effects of bullying victimization on academic performance and mental health among secondary school students. *School Mental Health*, 15(1), 220–230. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09545-y>
- Morales, M. (2022). Adolescentes en riesgo: Búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación. *Informes psicológicos*, 22(1), 43–60. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a03>
- Oates, J., Carpenter, D., Fisher, M., Goodson, S., Hannah, B., Kwiatowski, R., Prutton, K., Reeves, D. y Wainwright, T. (2021). *BPS Code of Human Research Ethics*. British Psychological Society. <https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/bps-code-of-human-research-ethics>
- Olivos, M. A. y Samamé, I. J. (2022). Autoeficacia Escolar y el Rendimiento Académico de los Estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de Lourdes” – Bambamarca. *Revista Science Evolution*, 1 (1). <https://revista.sciencevolution.com/index.php/sciencevolution/article/view/10>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-clinpsy-050212-18551>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II)*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying Validación Española del EBIP-q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Osaghae, I., Bhuiyan, A. y Alonge, O. (2020). Predictors of non-fatal violence or assault among adolescents in rural bangladesh: cross-sectional study. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000676>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista internacional de morfología*, 35 (1), 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci_a_rtext&tlng=pt
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.) *Self-perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>
- Pintrich P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92–104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017> <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.327>
- Pozo-Pozo, D. V., y Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5 (1). <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Pychyl, T. A. y Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy: RET*, 30(4), 203–212. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>
- Quintero, M., Pérez, E., y Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de nivel medio superior. *Sociotam*, 19(2), 69-91. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>
- Real Academia Española. (2024). Auto-. *En Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/auto->
- Real Academia Española. (2024). Eficacia. *En Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/eficacia>

- Real Academia Española. (2024). Procastinar. *En Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/procrastinar>
- Real Academia Española. (2024). Víctima. *En Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/v%C3%ADctima?m=form>
- Real Academia Española. (2024). Victimización. *En Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/victimizaci%C3%B3n?m=form>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Victimización entre pares y problemas de internalización en niños: un metanálisis de estudios longitudinales. *Abuso y negligencia infantil*, 34 (4), 244-252.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213410000505>
- Rijnhart, J. J. M., Twisk, J. W. R., Chinapaw, M. J. M., de Boer, M. R., & Heymans, M. W. (2017). Comparison of methods for the analysis of relatively simple mediation models. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 7, 130–135.
<https://doi.org/10.1016/j.conctc.2017.06.005>
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2022). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, (384), 72-76.
<https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/>
- Rosales-Ronquillo, C. A. y Hernández-Jácquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and mohaghegh ardabili universities. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 30, 287–291.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.057>
- Sahoo, M. (2019). Structural equation modeling: Threshold criteria for assessing model fit. In R. N. Subudhi y S. Mishra (Eds.), *Methodological Issues in Management Research: Advances, Challenges, and the Way Ahead* (pp. 269–276). Emerald Publishing Limited.

- Saint-Georges, Z., & Vaillancourt, T. (2020). The temporal sequence of depressive symptoms, peer victimization, and self-esteem across adolescence: Evidence for an integrated self-perception driven model. *Development and Psychopathology*, 32(3), 975–984. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000865>
- Sanmarco, J., Camplá, X., Marcos, V. y Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Revista publicaciones*, 50(1), 43–59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.9416>
- Schober, P. y Vetter, TR (2020). Análisis de correlación en la investigación médica. *Anestesia y analgesia*, 130 (2), 332. https://journals.lww.com/anesthesia-analgesia/FullText/2020/02000/Correlation_Analysis_in_Medical_Research.13.aspx
- Schödl, M. M., Raz, A. y Kluger, A. N. (2018). On the positive side of avoidance motivation: An increase in avoidance motivation reduces procrastination among students. *Psychologie Appliquee [Applied Psychology]*, 67(4), 655–685. <https://doi.org/10.1111/apps.12147>
- Schödl, M. M., Raz, A. y Kluger, A. N. (2018). On the positive side of avoidance motivation: An increase in avoidance motivation reduces procrastination among students. *Psychologie Appliquee [Applied Psychology]*, 67(4), 655–685. <https://doi.org/10.1111/apps.12147>
- Schwarzer, R., Mueller, J. y Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/10615809908248327>
- Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sudrajad, K., Soemanto, R. y Prasetya, H. (2020). The Effect of Bullying on Depression, Academic Activity, and Communication in Adolescents in Surakarta: A Multilevel Logistic Regression. *Journal of Health Promotion and Behavior*, 5(2), 79–86. <https://thejhpb.com/index.php/thejhpb/article/view/245>

- Sulca, R. E. y Quiroz, G. E. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balances' s Tingo María*, 9(13), 55 – 59. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Syapira, S. A., Budiman, B., y Selamat, M. N. (2022). Self-efficacy and self-regulation with academic procrastination in Muslim adolescents during the online learning period. *Psikis Jurnal Psikologi Islami*, 8(1), 88–101. <https://doi.org/10.19109/psikis.v8i1.11894>
- Taherdoost, H. (2016). *Validity and reliability of the research instrument; How to test the validation of a questionnaire/survey in a research*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Thijs, J. y Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754–764. <https://doi.org/10.1037/a0013155>
- Tuckman, B. W. (1991). *Procrastination Scale* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t10208-000>
- Universidad César Vallejo. (2017). *Resolución Rectoral N° 0126-2017/UCV. Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/09/C%C3%93DIGO-DE-%C3%89TICA-1.pdf>
- Veatch, R. M. (2020). Reconciling lists of principles in bioethics. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 45(4–5), 540–559. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhaa017>
- Yarkoni, T. (2022). The generalizability crisis. *The Behavioral and Brain Sciences*, 45(e1). <https://doi.org/10.1017/s0140525x20001685>
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S. y Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(1), 185–200. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>
- Yucra, T. y Bernedo, L. Z. (2020). Epistemología e Investigación Cuantitativa. *IGOVERNANZA*, 3(12), 107–120. <https://doi.org/10.47865/igob.vol3.2020.88>

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Olivera-Carhuaz, E. S., Pulido-Capurro, V., & Reynaga Alponete, A. A. (2023). Efecto de la autoeficacia y eutrés en la procrastinación: un análisis multigrupo. *Revista Fuentes*, 48–58. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21318>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo1: Matriz de Consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES E ITEMS		MÉTODO
¿Cumple la autoeficacia un rol mediador en la relación entre la victimización escolar y la procrastinación en estudiantes de instituciones educativas del Callao, 2024?	General	General	Variable 1: Victimización escolar		Diseño: No experimental y transversal Nivel: Explicativo.
	La autoeficacia académica cumple el rol de mediación entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.	Identificar la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.	Dimensiones	Ítems	
	Específicos	Específicos	Unidimensional	1-7	POBLACIÓN- MUESTRA N= 1925 n= 597
	a) Existe relación significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica. b) Existe relación significativa entre la victimización escolar y la procrastinación académica. c) Existe relación significativa entre la victimización escolar y la autoeficacia académica.	a) Determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica b) Determinar la relación entre la victimización escolar y la procrastinación académica c). Determinar la relación entre la victimización escolar y la autoeficacia académica. d) Describir los niveles de la victimización escolar. e) Describir los niveles de la procrastinación académica g) Describir los niveles de la autoeficacia académica en estudiantes de instituciones educativas del Callao, 2024.	Variable 2: Procrastinación académica	Ítems	
			Unidimensional	1-10	Instrumentos EAPESA TPS EBIP-Q
			Variable 3: Autoeficacia académica	Ítems	
			Unidimensional	1-10	

Anexo 2: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM	ESCALA	VALOR FINAL
Victimización Escolar	Se refiere a la experiencia de ser sometido a acoso o conductas agresivas dentro del entorno escolar (Ortega-Ruiz et al., 2016).	Se define a partir de la puntuación derivada de las respuestas obtenidas de la dimensión de Victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ).	Unidimensional	Golpear Insultar Amenazar Robar o dañar la propiedad personal Decir lisuras Excluir o difundir rumores	1 - 7	Ordinal	Nivel bajo 7 – 9 Nivel medio 10 – 14 Nivel alto ≥15

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM	ESCALA	VALOR FINAL
Procrastinación Académica	Se caracteriza por la falta de diligencia y por la resistencia para comenzar, llevar a cabo o concluir las actividades planificadas, lo que puede generar sentimientos de desánimo (Furlan et al., 2010).	Se realiza mediante el uso de la Escala de Tendencia a la Procrastinación (ATPS), sumando los puntajes obtenidos en sus 10 ítems	Unidimensional	Diferir la responsabilidad	1 - 10	Ordinal	Nivel bajo 10 – 24
				Evitar enfrentar lo incómodo			Nivel medio 24 – 29
				Atribuir a otros la propia dificultad			Nivel alto ≥30

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM	ESCALA	VALOR FINAL
Autoeficacia Académica	Se define como un conjunto de evaluaciones, las cuales los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades en la gestión y el afrontamiento de situaciones vinculadas al ámbito educativo (Palenzuela, 1983).	A partir de la puntuación derivada de las respuestas obtenidas en la Escala de Autoeficacia Específica Percibida de Situaciones Académicas (EAPESA).	Unidimensional	Habilidad Entendimiento Creencia en uno mismo Autoconfianza Visión optimista Capacidad de elección Seguridad en sí mismo	1 - 10	Ordinal	Nivel bajo 1 – 25 Nivel medio 25 – 75 Nivel alto ≥75

Anexo 3: Instrumentos

EUROPEAN BULLYING INTERVENTION PROJECT QUESTIONNAIRE (EBIPQ)

Versión Española

Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey y José A. Casas (2015)

En este apartado te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con el acoso escolar en tu entorno como víctima, tus respuestas serán confidenciales.

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? (por favor, haz una cruz en la casilla de la respuesta más apropiada para ti)	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.					
Alguien me ha insultado.					
Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mi					
Alguien me ha amenazado					
Alguien me ha robado o roto mis cosas.					
He sido excluido o ignorado por otras personas.					
Alguien ha difundido rumores sobre mí.					

ESCALA DE PROCRASTINACION DE TUCKMAN (ATPS)

Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte. (2022)

Instrucciones:

Durante la etapa académica debes cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc. Las siguientes frases describen algunas cosas que te pasan cuando debes realizarlas. Marca una de las siguientes alternativas, con la finalidad de indicar con qué frecuencia te ocurre.

Ítems	Nunca	Poco	A veces	Bastante	Siempre
Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes.	1	2	3	4	5
Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer.	1	2	3	4	5
Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.	1	2	3	4	5
Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo.	1	2	3	4	5
Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas.	1	2	3	4	5
Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto.	1	2	3	4	5
Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo.	1	2	3	4	5
Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo.	1	2	3	4	5
Aunque me enojo conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme.	1	2	3	4	5
Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar.	1	2	3	4	5

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES
ACADÉMICAS (EAPESA)
Palenzuela (1983)

Instrucciones. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase y rodea con un círculo un número según estés más o menos de acuerdo con cada afirmación, utilizando la siguiente escala de respuesta:

PREGUNTAS	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
Tengo la convicción de que puedo hacer excelentes exámenes.	1	2	3	4
No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
Soy de esas personas que no necesita estudiar mucho para aprobar una asignatura o pasar el curso completo.	1	2	3	4
Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Anexo 4: Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

¿Acepto participar voluntariamente?

- a. Si
- b. No

¿Cuál es tu edad?

¿Cuál es tu sexo?

- 1. Hombre
- 2. Mujer

¿En qué distrito vives?

¿En qué grado estás?

- a. 1 de secundaria
- b. 2 de secundaria
- c. 3 de secundaria
- d. 4 de secundaria
- e. 5 de secundaria

¿Con quienes vives?

- a. Con su papá, mamá y hermanos
- b. Solo con uno de sus padres. Con cual:
- c. Con otros familiares
- d. Mamá y Padrastro
- e. Papá y madrastra
- f. Otros:

¿Cuántos hermanos tiene?

- a. Ninguno
- b. 1
- c. 2
- d. 3
- e. Mas de 3. Cuantos:

¿Con que frecuencia comparte usted con sus padres o cuidadores?

- a. Solo fines de semana
- b. En las noches cuando llegan de trabajar
- c. Nunca
- d. Otro, cual:

Anexo 5: Cartas de presentación de la escuela firmadas para el piloto



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 286 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
JAIME ELIAKIM
DIRECTOR
I.E JOSE OLAYA BALANDRA
JIRON ATAHUALPA CUADRA 7 S/N LA PERLA

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN** con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 y **RAMOS VILCARROMERO, KRYSSER ARELYS** con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomia
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 del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 287 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-IN

Sr.
MARCO TULIO DOMÍNGUEZ MATOS
DIRECTOR
5050 SAN PEDRO
AVENIDA UNO S/N- BELLAVISTA

Presente-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN** con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 y **RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS** con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 285 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
ROSA LAURA CAYCHO FLORES
DIRECTORA
I.E.N 5026 JOSÉ MARÍA ARGUEDAS
CALLE LAS MORAS S/N URBANIZACIÓN PREVI

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS** con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 y **AGUILAR CALDERÓN CRISTINA YASMIN** con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024**". Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 7: Cartas de autorización de la institución para el estudio piloto



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 286 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
JAIME ELIAKIM
DIRECTOR
I.E JOSE OLAYA BALANDRA
JIRON ATAHUALPA CUADRA 7 S/N LA PERLA

Presente.-


De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN** con **DNI 75514533**, con código de matrícula **N° 6700273088** y **RAMOS VILCARROMERO, KRYSSER ARELYS** con **DNI 42786292**, con código de matrícula **N° 6700169001** estudiantes de la carrera de psicología del **XI** ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



Anexo 8: Carta de autorización de la institución para muestra final



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 287 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
MARCO TULIO DOMÍNGUEZ MATOS
DIRECTOR
5050 SAN PEDRO
AVENIDA UNO S/N- BELLAVISTA

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN** con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 y **RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS** con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 18 de Marzo de 2024

CARTA N° 285 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
ROSA LAURA CAYCHO FLORES
DIRECTORA
I.E.N 5026 JOSÉ MARÍA ARGUEDAS
CALLE LAS MORAS S/N URBANIZACIÓN PREVI

Presente.-



De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS** con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 y **AGUILAR CALDERÓN CRISTINA YASMIN** con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024**". Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

I.E. "JOSE MARIA ARGUEDAS"	
MESA DE PARTES	
Expediente N°	1102
Fecha	
Firma	25 MAR 2024

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



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

CARTA N° 308 - 2024/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 18 de marzo de 2024

Autor:

- DAVID LÓPEZ PALENZUELA

Presente-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los estudiantes, AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN, con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 y RAMOS VILCARROMERO, KRYSSER ARELYS, con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN INSTITUCIONES ACADÉMICAS (EAPESA), 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, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

CARTA N° 307 - 2024/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 18 de marzo de 2024

Autor:

- ROSARIO ORTEGA RUIZ

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los estudiantes. RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS, con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 y AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN, con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento EUROPEAN BULLYING INTERVENTION PROJECT QUESTIONNAIRE (EBIPQ), 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, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

CARTA N° 309 - 2024/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 18 de marzo de 2024

Autor:

- DR. LUIS ALBERTO FURLAN

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los estudiantes. **AGUILAR CALDERÓN, CRISTINA YASMÍN**, con DNI 75514533, con código de matrícula N° 6700273088 y **RAMOS VILCARROMERO, KRYSSER ARELYS**, con DNI 42786292, con código de matrícula N° 6700169001 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ROL MEDIADOR DE LA AUTOEFICACIA ENTRE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO ESCOLAR Y LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL CALLAO - 2024"**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ADAPTADA DE TUCKMAN**, 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, sólo para 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. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 10: Autorización de uso de los instrumentos

CUESTIONARIO DEL PROYECTO EUROPEO DE INTERVENCION CONTRA EL
ACOSO ESCOLAR

Autorización para el uso de
su Adaptación al Español del
Cuestionario del Proyecto
Europeo de Intervención contra
el Bullying Externo Recibidos 

 **CRISTINA YASMIN AGUILAR CAL...** 3 oct
Buenas Tardes, Dr. Ortega Ruiz, Rosario Es
grato dirigirnos a usted, somos estudiantes

 **Rosario Ortega Ruiz** 5 oct  
para mi 

Estimada Cristina,
ese instrumento está ya validado para el habla hispana,
debes buscar
en el numero 22 de la revista Psicología Educativa el
artículo que
publica su validación: www.elsevier.es/psed
Tienes mi permiso para usarlo bajo las normas éticas: no
modificarlo y
referenciar siempre su procedencia y autoría
Saludos
ROR

Emeritus Prof. Dr. Rosario Ortega-Ruiz
Dpt. Psychology, University of Cordoba (Spain). San Alberto
Magno s/n-
Cordoba 14076
Tlf.: +34 957212602; Mobil: +34 618579962
Fax: +34 957212513; email: ortegar Ruiz@uco.es /

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN DE TUCKMAN

Autorización para el uso de la Escala Adaptada de Procrastinación de Tuckman



Externo

Recibidos



CRISTINA YASMIN AGUILAR CAL... 3 oct

Buenas Tardes, Dr. Luis Alberto Furlan Es grato dirigirnos a usted, somos estudiantes



LUIS ALBERTO FURLAN 3 oct

para mí ▾



Hola Cristina, pueden utilizar la escala para su trabajo.
Saludos

Mostrar texto citado

—
Dr. Luis Alberto Furlan
Equipo de Regulación Emocional en Situaciones de
Evaluación
<https://www.instagram.com/equipo.rese/>
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba
Revista Evaluar
https://www.researchgate.net/profile/Luis_Furlan
https://scholar.google.com/citationshl=en&user=Q6SaCuwAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate
<https://orcid.org/0000-0002-8415-0596>

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN SITUACIONES ACADÉMICAS

Autorización para el uso de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Externo

Recibidos



CRISTINA YASMIN AGUILAR CAL... 3 oct

Buenas tardes Dr. David L. Palenzuela Es grato dirigirnos a usted, somos estudiantes



David L. Palenzuela 4 oct

para mí ▾



Estimada Cristina, es un placer para mí poder contestar prontamente a tu correo y petición. No siempre es tan fácil, pues dependiendo de la época, yo estoy muy sobrecargado de trabajo y justo coincide que es cuando más peticiones recibo en esa época (mayo-junio), llegando a estar colapsado por completo.

Te expreso explícitamente mi permiso como autor de la EAPSA para que tanto tú (Cristina Aguilar Calderón) como tu compañera, Krysser Arelys Ramos Vilcarromero, podáis hacer uso de ella en vuestro estudio.

Mis mejores deseos para el desarrollo de vuestra investigación.

Un cordial saludo.

David L. Palenzuela

[Mostrar texto citado](#)

Anexo 11: Consentimiento informado o asentimiento

Consentimiento Informado del Apoderado

Título de la investigación: Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024

Investigadoras: Cristina Aguilar Calderón y Krysser Arelys Ramos Vilcarromero

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada “Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.”, cuyo objetivo es Identificar la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024. Esta investigación es desarrollada por unas estudiantes de pregrado de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, ayudando a resolver la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024”
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadoras Aguilar Calderón, Cristina, email: caguilarca97@ucvvirtual.edu.pe o Ramos Vilcarromero Krysser Aralys, email: ramosvk@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Mg. Rosario Quiroz, Fernando Joel, email: rquirozf@ucv.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

Asentimiento Informado

Título de la investigación: Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024

Investigadoras: Cristina Aguilar Calderón y Krysser Arelys Ramos Vilcarromero

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada “Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.”, cuyo objetivo es Identificar la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024. Esta investigación es desarrollada por unas estudiantes de pregrado de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, ayudando a resolver la función mediadora de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Rol mediador de la autoeficacia entre la victimización por acoso escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Callao, 2024”
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadoras Aguilar Calderón, Cristina, email: caguilarca97@ucvvirtual.edu.pe o Ramos Vilcarromero Krysser Aralys, email: ramosvk@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Mg. Rosario Quiroz, Fernando Joel, email: rquirozf@ucv.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

Anexo 12: Resultados del piloto

Tabla 10

Análisis estadístico de los ítems de la dimensión de victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire

Ítem	% de respuesta					M	DE	g ¹	g ²	IHC	Si se elimina el ítem		h ²	ID	Correlación entre ítems							A			
	1	2	3	4	5						α	ω			1	2	3	4	5	6	7				
1	66.5	24.5	6	1	2	1.48	.82	2.23	5.81	.40	.71	.72	.21	.00	—									Sí	
2	39	36.5	9	4.5	11	2.12	1.28	1.18	.33	.45	.71	.72	.28	.00	.37	—									Sí
3	40	43.5	7.5	2.5	6.5	1.92	1.08	1.55	2.12	.55	.67	.68	.45	.00	.22	.32	—								Sí
4	80.5	14	4.5	0.5	0.5	1.27	.61	2.80	9.41	.58	.69	.70	.49	.00	.32	.36	.49	—							Sí
5	57	33.5	5.5	2.5	1.5	1.58	.83	1.83	3.99	.37	.72	.72	.19	.00	.28	.18	.28	.30	—						Sí
6	51	35	6	3	5	1.76	1.04	1.73	2.71	.42	.71	.72	.25	.00	.25	.25	.26	.38	.31	—					Sí
7	42.5	39.5	9.5	1	7.5	1.92	1.11	1.55	2.00	.45	.70	.70	.29	.00	.14	.29	.53	.34	.16	.25	—				Sí

Nota. F= Frecuencia; M= Media; DE= Desviación estándar; g¹= coeficiente de asimetría de Fisher; g²= coeficiente de curtosis de Fisher; IHC= Índice de homogeneidad corregida; h²= Comunalidad; ID= Índice de discriminación. A= Aceptable.

Tabla 12

Análisis estadístico de los ítems de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Ítem	% de respuesta					M	DE	g ¹	g ²	IHC	Si se elimina el ítem		h ²	ID	Correlación entre ítems										A									
	1	2	3	4	5						α	ω			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	4	62.5	27	6.5	2.36	.67	.79	.46	4	.61	.86	.87	.44	.00	—																			Sí
2	3.5	61	25.5	10	2.42	.72	.82	.12	3.5	.57	.87	.87	.36	.00	.49	—																		Sí
3	7	56	30.5	6.5	2.37	.71	.44	.08	7	.59	.86	.87	.41	.00	.48	.39	—																	Sí
4	10.5	63	22	4.5	2.21	.68	.58	.67	10.5	.56	.87	.87	.35	.00	.40	.24	.51	—																Sí
5	15.5	54	25.5	5	2.20	.76	.35	-.04	15.5	.44	.87	.88	.23	.00	.37	.27	.26	.43	—															Sí
6	7.5	56	30	6.5	2.36	.72	.44	.08	7.5	.69	.86	.86	.55	.00	.45	.42	.47	.50	.44	—														Sí
7	5	39	33	23	2.74	.87	.07	-.95	5	.65	.86	.86	.49	.00	.45	.40	.44	.35	.29	.54	—													Sí
8	12.5	51.5	26	10	2.34	.82	.40	-.28	12.5	.70	.85	.86	.56	.00	.46	.43	.44	.41	.30	.58	.56	—												Sí
9	25	52	14	9	2.07	.87	.71	.06	25	.52	.87	.87	.31	.00	.31	.46	.30	.33	.26	.33	.33	.51	—											Sí
10	12	54.5	20	13.5	2.35	.86	.55	-.33	12	.66	.86	.86	.51	.00	.45	.42	.45	.34	.26	.51	.63	.54	.45	—										Sí

Nota. F= Frecuencia; M= Media; DE= Desviación estándar; g¹= coeficiente de asimetría de Fisher; g²= coeficiente de curtosis de Fisher; IHC= Índice de homogeneidad corregida; h²= Comunalidad; ID= Índice de discriminación. A= Aceptable.

Tabla 13

Evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el AFC de la dimensión de victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire

Muestra total (n= 466)	Ajuste Absoluto				Ajuste Incremental		
	X ² /gl	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	TLI	NFI
Modelo original	2.33	.082	.077	.997	.974	.961	.955
Valores aceptables (Sahoo, 2019)	≤ 5	≤ .08	≤ .08	≥ .90	≥ .90	≥ .90	≥ .90

Nota. X²/gl= Chi-Cuadrado entre grados de libertad; RMSEA= Error de Aproximación cuadrático medio; SRMR= Raíz media estandarizada residual cuadrática; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; NFI= Índice normado de ajuste. Estimador= ULS.

Figura 9

Diagrama de senderos de la dimensión de victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire

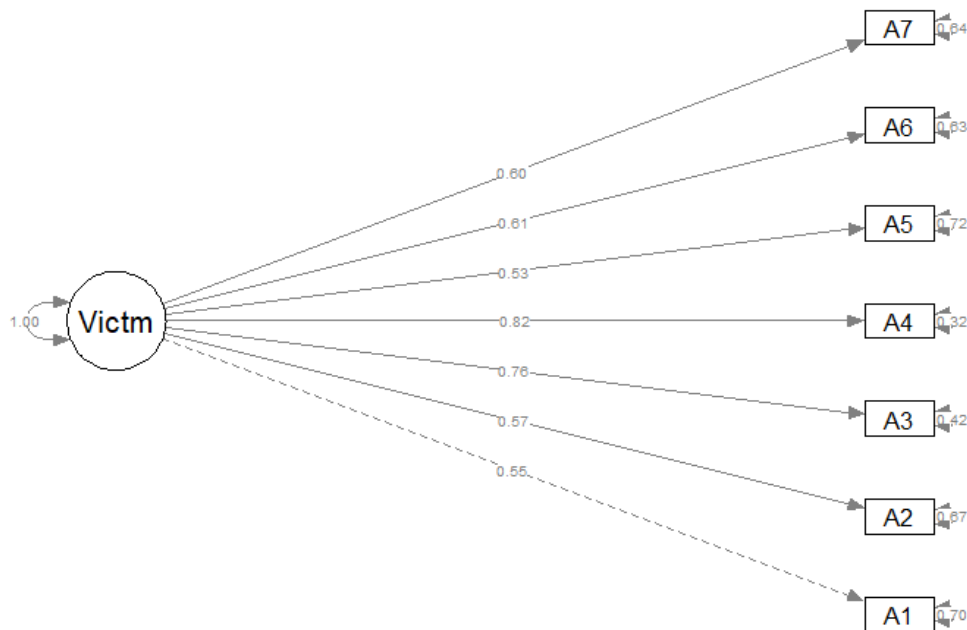


Tabla 14

Evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el AFC de la Escala de Procrastinación de Tuckman

Muestra total (n= 466)	Ajuste Absoluto				Ajuste Incremental		
	X ² /gl	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	TLI	NFI
Modelo original	1.60	.055	.071	.997	.977	.971	.942
Valores aceptables (Sahoo, 2019))	≤ 5	≤ .08	≤ .08	≥ .90	≥ .90	≥ .90	≥ .90

Nota. X²/gl= Chi-Cuadrado entre grados de libertad; RMSEA= Error de Aproximación cuadrático medio; SRMR= Raíz media estandarizada residual cuadrática; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; NFI= Índice normado de ajuste. Estimador= ULS.

Figura 10

Diagrama de senderos de la Escala de Procrastinación de Tuckman

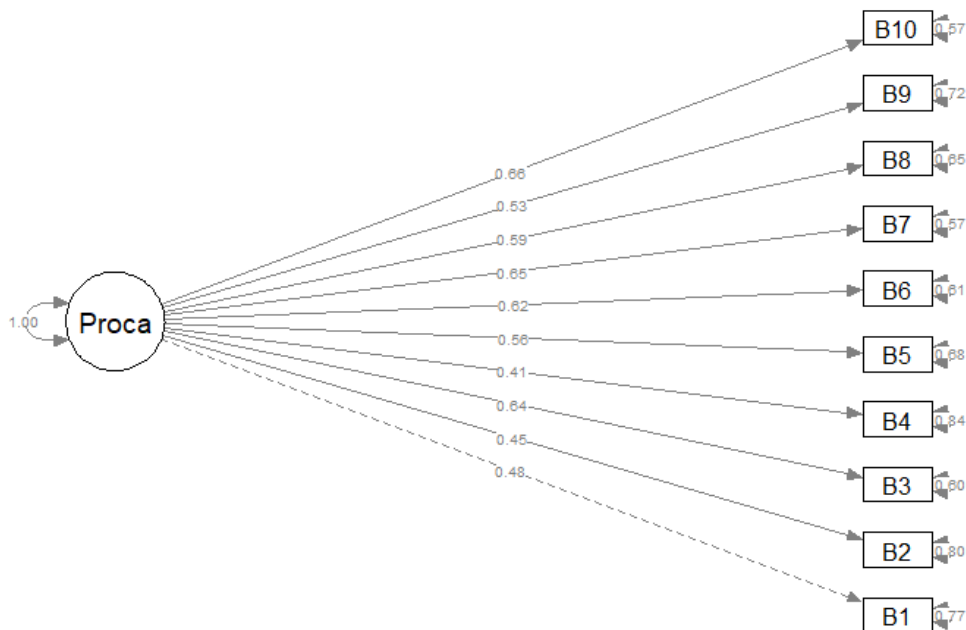


Tabla 15

Evidencias de validez basada en la estructura interna mediante el AFC de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Muestra total (n= 466)	Ajuste Absoluto				Ajuste Incremental		
	X ² /gl	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	TLI	NFI
Modelo original	1.70	.059	.074	.995	.987	.983	.969
Valores aceptables (Sahoo, 2019)	≤ 5	≤ .08	≤ .08	≥ .90	≥ .90	≥ .90	≥ .90

Nota. X²/gl= Chi-Cuadrado entre grados de libertad; RMSEA= Error de Aproximación cuadrático medio; SRMR= Raíz media estandarizada residual cuadrática; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI= índice de Tucker-Lewis; NFI= Índice normado de ajuste. Estimador= ULS.

Figura 11

Diagrama de senderos de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

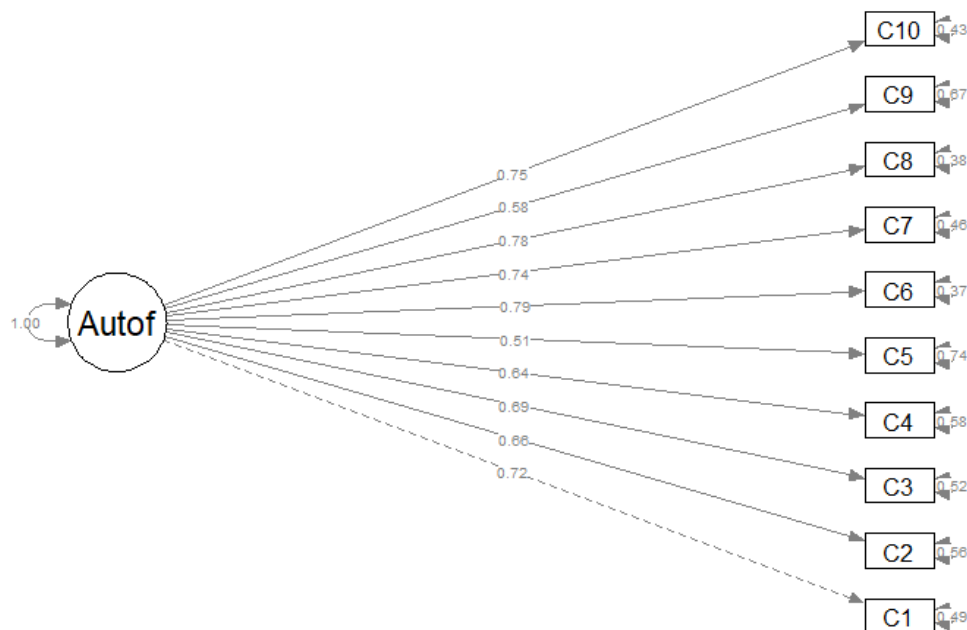


Tabla 16

Evidencias de consistencia interna de la dimensión de victimización del European Bullying Intervention Project Questionnaire

Elementos	Confiabilidad	95% CI		
		Lower	Upper	
Unidimensional	α	.731	.670	.783
	ω	.738	.683	.794

Nota. α = alfa; ω = Omega; CI Lower= Intervalo de confianza límite inferior; CI upper= Intervalo de confianza límite superior.

Tabla 17

Evidencias de consistencia interna de la Escala de Procrastinación de Tuckman

Elementos	Confiabilidad	95% CI		
		Lower	Upper	
Unidimensional	α	.793	.747	.833
	ω	.796	.754	.838

Nota. α = alfa; ω = Omega; CI Lower= Intervalo de confianza límite inferior; CI upper= Intervalo de confianza límite superior.

Tabla 18

Evidencias de consistencia interna de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Elementos	Confiabilidad	95% CI		
		Lower	Upper	
Unidimensional	α	.875	.847	.898
	ω	.878	.853	.903

Nota. α = alfa; ω = Omega; CI Lower= Intervalo de confianza límite inferior; CI upper= Intervalo de confianza límite superior.

Tabla 19*Baremos desarrollados para la escala de Victimización escolar del EBIP-Q*

Niveles	PC	PD
Bajo	1-25	7-9
Medio	25-75	10-14
Alto	≥75	15-35

Nota. Pc= Percentiles; PD= Puntajes directos

Tabla 20*Baremos de la escala de Procrastinación de Tuckman*

Niveles	PC	PD
Bajo	1-25	10-24
Medio	25-75	25-29
Alto	≥75	30-50

Nota. Tomado del estudio de Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte. (2022), Pc= Percentiles; PD= Puntajes directos

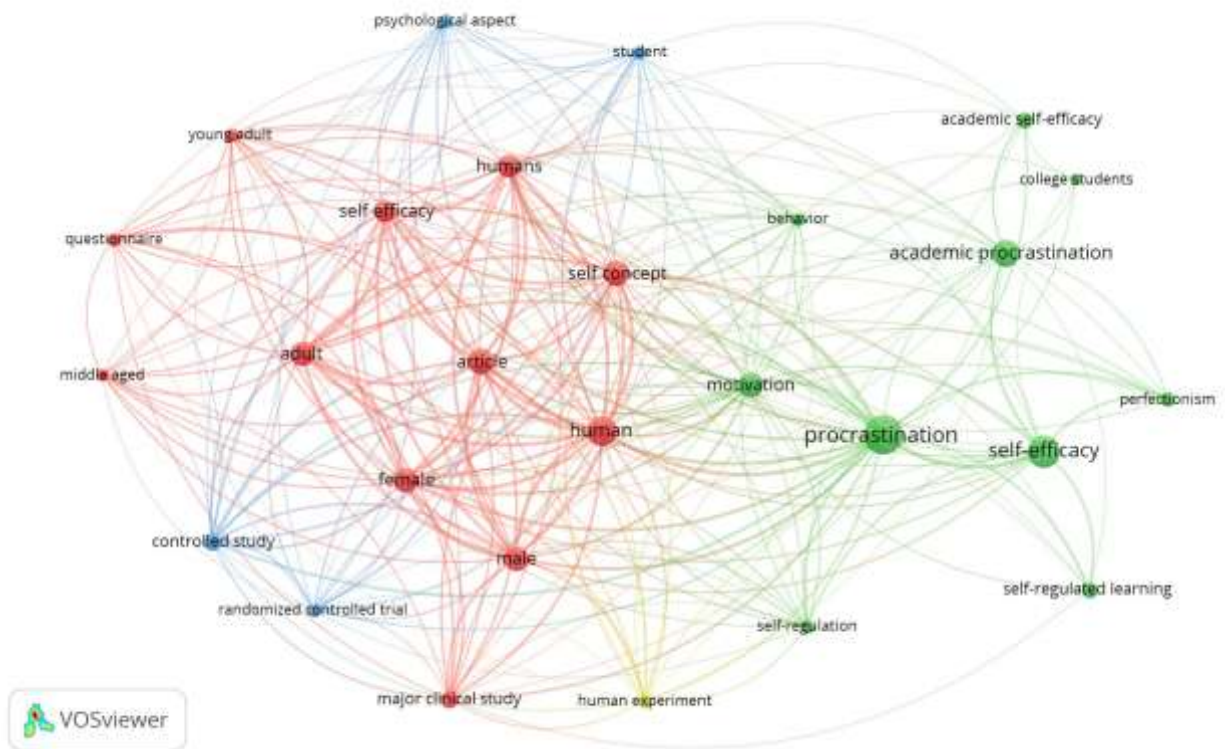
Tabla 21*Baremos desarrollados para la escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)*

Niveles	PC	PD
Bajo	1-25	10-20
Medio	25-75	21-26
Alto	≥75	27-40

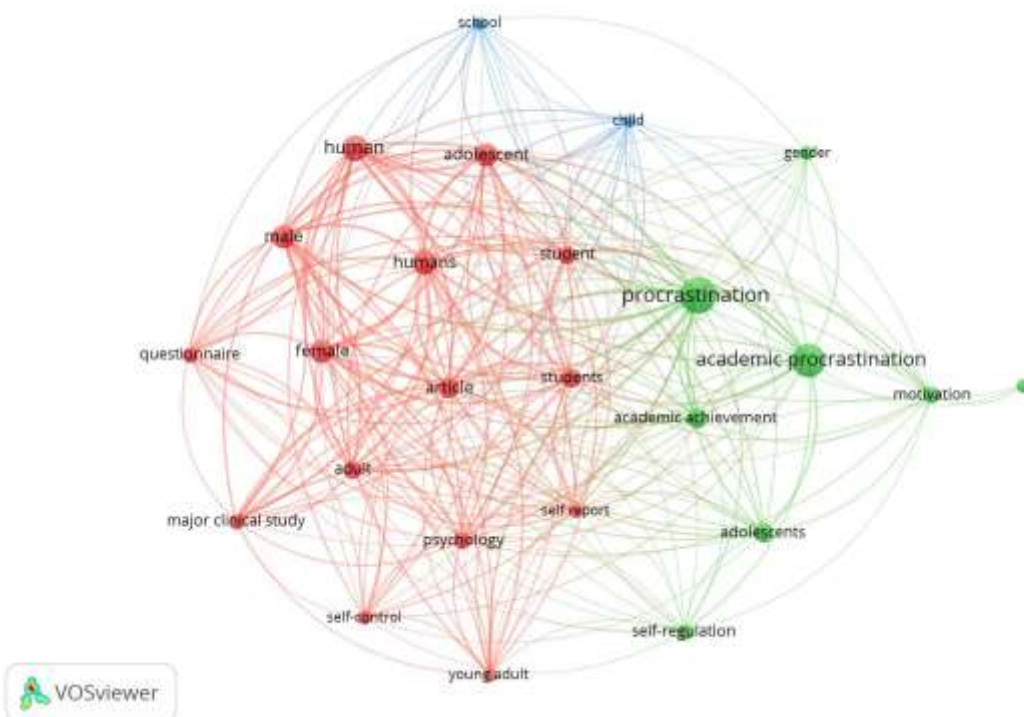
Nota. Pc= Percentiles; PD= Puntajes directos

Anexo 13: Exploración de palabras claves

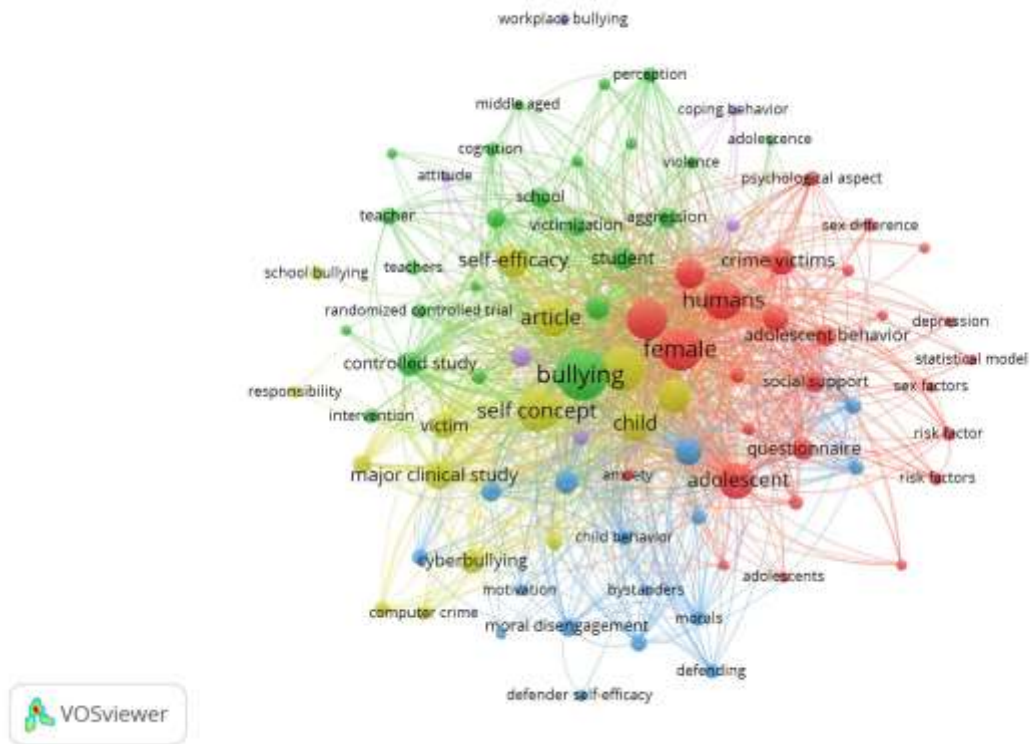
Exploración de palabras claves de investigaciones extraídas de scopus



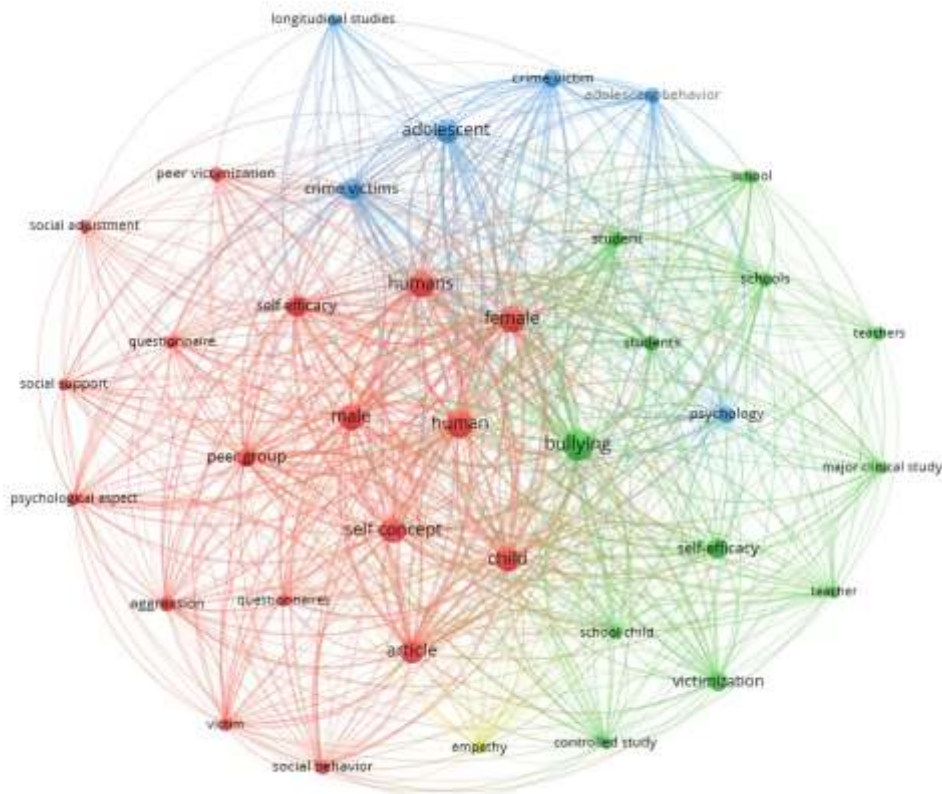
Exploración de palabras claves de investigaciones extraídas de scopus



Exploración de palabras claves de investigaciones extraídas de scopus



Exploración de palabras claves de investigaciones extraídas de scopus



Anexo 14: Sintaxis del programa usado

Jamovi

#Normalidad

```
jmv::descriptives(  
  data = data,  
  vars = vars(VICT, PROCA, AUTO),  
  desc = "rows",  
  sw = TRUE)
```

#Mediación

```
jamm::jammGLM(  
  formula = list( AUTO ~ VICT,  
                 PROCA ~ AUTO + VICT ),  
  data = data,  
  ciType = "perc",  
  simpleScaleLabels = "values_labels",  
  tableOptions = c("beta", "component", "regression"),  
  diagram = "statistical",  
  diag_paths = "stand")
```

```
medmod::med(  
  data = data,  
  dep = PROCA,  
  med = AUTO,  
  pred = VICT,  
  estMethod = "bootstrap",  
  ci = TRUE,
```



```
pm = TRUE,  
paths = TRUE,  
label = TRUE,  
estPlot = TRUE)
```

```
#Correlación
```

```
jmv::corrMatrix(  
  data = data,  
  vars = vars(PROCA, VICT, AUTO),  
  pearson = FALSE,  
  spearman = TRUE,  
  flag = TRUE,  
  ci = TRUE)
```

```
jjstatsplot::jjscatterstats(  
  data = data,  
  dep = PROCA,  
  group = AUTO,  
  grvar = NULL,  
  typestatistics = "nonparametric")
```

```
jjstatsplot::jjscatterstats(  
  data = data,  
  dep = PROCA,  
  group = VICT,  
  grvar = NULL,  
  typestatistics = "nonparametric",
```

```
duplicate = 56)
```

```
jjstatsplot::jjscatterstats(
```

```
  data = data,
```

```
  dep = AUTO,
```

```
  group = VICT,
```

```
  grvar = NULL,
```

```
  typestatistics = "nonparametric",
```

```
  duplicate = 56)
```

```
#Niveles
```

```
jmv::descriptives(
```

```
  data = data,
```

```
  vars = vars(niveles victi, NivelPROCA, AUTO N),
```

```
  freq = TRUE)
```

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

Ficha CTI Vitae

AGUILAR CALDERON CRISTINA YASMIN

Fecha de última actualización: 25-08-2022

ORCID

Curso de Conducta Responsable de Investigación
Fecha: 04/06/2022

Datos Personales	
Apellido	AGUILAR CALDERON
Nombre	CRISTINA YASMIN
Sexo	F
Nacionalidad	PERU
Tipo de personal	OTRO

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador= 355168



RAMOS VILCARROMERO KRYSSER ARELYS

soy una persona responsable, ordenada, organizada y realista, trabajo que contribuya tanto a mi desarrollo personal como al crecimiento y mejoramiento de la Empresa o Institución. Estudiosa e aprendiz con perseverancia y a realizar un trabajo en equipo, buscando el bienestar en el área o cargo que me otorgue a fin de obtener mayor experiencia laboral y poder llegar a crecer más como profesional y personal.



Fecha de última actualización 15/04/2023



Fecha: 14/02/2023

DATOS PERSONALES		Fecha:
Apellidos	RAMOS VILCARROMERO	
Nombre	ARELYS	
Sexo	Femenino	
Nacionalidad	Peru	
Fecha de nacimiento	1991	

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=338945