

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL
DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”**

ELISA INÉS OCHAETA ARÉVALO

GUATEMALA, JULIO 2024

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs-

“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL
DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

POR

ELISA INÉS OCHAETA ARÉVALO

PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGA

EN EL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADA

CONSEJO DIRECTIVO

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina.

DIRECTOR

Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizábal de León.

SECRETARIA

M.A. Karla Amparo Carrera Vela.

M. Sc. José Mariano González Barrios.

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Viviana Raquel Ujpán Ordóñez.

Nery Rafael Ocox Top.

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

M.A. Olivia Marlene Alvarado Ruíz.

REPRESENTANTE DE LOS EGRESADOS

Cc. Archivo

CIEPS. 014-2024
Reg. 014-2024

CODIPs. 1256-2024

ORDEN DE IMPRESIÓN INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

05 de junio de 2024

Estudiante

Elisa Inés Ochaeta Arévalo

Escuela de Ciencias Psicológicas

Edificio

Estudiante **Ochaeta Arévalo:**

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el **Punto VIGÉSIMO PRIMERO (21°)** del **Acta VEINTISIETE - DOS MIL VEINTICUATRO (27-2024)** de sesión celebrada por el Consejo Directivo el 31 de mayo de 2024, que copiado literalmente dice:

“VIGÉSIMO PRIMERO: Se conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: **“INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”** de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

Elisa Inés Ochaeta Arévalo**Registro Académico** 2018-05057
CUI: 3006-60685-0101

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por **M.A. Daniel Eduardo Sojuel Icaj** y revisado por **Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez**.

Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los trámites correspondientes de Graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis con fines de Graduación Profesional”.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”**M. Sc. Julia Alicia Ramírez Orizábal de León**
SECRETARIA

/Bky

Guatemala, 29 de mayo 2024

Señores
Miembros del Consejo Directivo
Escuela de Ciencias Psicológicas
Presente

Señores Miembros;

Deseándoles éxitos al frente de sus labores, por este medio me permito informarles que de acuerdo al Punto Tercero (3º.) de Acta 38-2014 de sesión ordinaria, celebrada por el Consejo Directivo de esta Unidad Académica el 9 de septiembre de 2014, la estudiante, **ELISA INÉS OCHAETA ARÉVALO, Carné No. 3006-60685-0101; Registro Académico No. 2018-05057 y Expediente de Graduación No. L-22-2023-C,** ha completado los siguientes requisitos de Graduación:

- 10 créditos Académicos del área de Desarrollo profesional
- 10 créditos Académicos por Trabajo de Graduación
- 15 créditos Académicos por haber aprobado el Examen Técnico Profesional Privado.

Por lo antes expuesto, en base al **Artículo 53 del Normativo General de Graduación**, solicito sea extendida la **ORDEN DE IMPRESIÓN** del Informe Final de Investigación **"INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA"** aprobado por la Coordinación del Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs- el 29 de abril de 2024.

Atentamente,
"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



M.A. MAYRA LUNA DE ÁLVAREZ
Docente Encargada
UNIDAD DE GRADUACIÓN

CC. Archivo

Adjunto expediente impreso y digital. Informe Final de Investigación

INFORME FINAL

Guatemala, 29 de abril de 2024

Señores

Consejo Directivo

Escuela de Ciencias Psicológicas

Centro Universitario Metropolitano

Me dirijo a ustedes para informarles que el licenciado **Marco Antonio de Jesús García Enríquez** ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

“INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”.

ESTUDIANTE:

Elisa Inés Ochaeta Arévalo

CARRERA: Licenciatura en Psicología

DPI. No.

3006606850101

El cual fue aprobado el 29 de abril de 2024 por el Coordinador del Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs-. Se recibieron documentos originales completos el 29 de abril de 2024, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez

Coordinador

Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs.

“Mayra Gutiérrez”



c. archivo



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Ciencias Psicológicas



CIEPs. 014-2024
REG. 014-2024

Guatemala, 29 de abril de 2024

Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs
Escuela de Ciencias Psicológicas

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, titulado:

**“INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO EN LA AUTORREGULACIÓN SOCIAL
DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA”.**

ESTUDIANTE:
Elisa Inés Ochaeta Arévalo
CARRERA: Licenciatura en Psicología

DPI. No.
3006606850101

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el 29 de abril de 2024, por lo que se solicita continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez
DOCENTE REVISOR



c. archivo

UIP-004-2024
15 de enero de 2024

Licenciado

Marco Antonio García Enríquez**Coordinador****Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs- Mayra Gutiérrez****Escuela de Ciencias Psicológicas****Presente**

Lic. García Enríquez:

Por este medio me permito informar que la alumna **Elisa Inés Ochaeta Arévalo**, quien se identifica con el CUI: **3006 60685 0101**, carné: **201805057**, participo como auxiliar en la investigación que lleva por título: **"Efecto a largo plazo de una intervención sobre estrategias de aprendizaje en la autorregulación y el desempeño académico de estudiantes de psicología."**, la cual fue cofinanciada por la Dirección General de Investigaciones -DIGI- y por la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Dicha participación fue acorde al Modelo de gestión de la investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas y bajo la asesoría del Ma. **Daniel Eduardo Sojuel Icaj**, trabajo de tesis denominado: **"Influencia del estilo de apego en la autorregulación social del aprendizaje en estudiante de psicología"**.

Extiendo esta carta para avalar su trabajo de campo y que sirva como respaldo en sustitución a la carta de la institución solicitada por el Centro de Investigación en Psicología -CIEPs- "Mayra Gutiérrez" Agradezco la atención a la presente, suscribo.

Atentamente,**"Id y Enseñad a Todos"**

USAC

Maestro José Mariano González Barrios**Coordinador****Unidad de Investigación Profesional**C.c. Archivo
/G.C.

Carta de aprobación De asesor

Guatemala, marzo 11 de 2024

Licenciado

Marco Antonio de Jesús García Enríquez

Coordinador

Centro de Investigaciones en Psicología

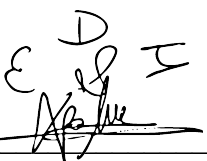
(CIEPs) “Mayra Gutiérrez”

Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría de contenido de informe de investigación titulado “Influencia del estilo del apego en autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala” realizado por la estudiante ELISA INÉS OCHAETA ARÉVALO, CUI 3006 606850101.

El trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPs) “Mayra Gutiérrez”, por lo que emito DICTAMEN FAVORABLE y solicito se proceda a la remisión y aprobación correspondiente.

Sin otro particular, me suscribo.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Daniel Sojuel', is written over a horizontal line. Above the signature, the letters 'E', 'D', and 'I' are written in a stylized, spaced-out manner.

Ma. Daniel Sojuel

Asesor de contenido

PADRINOS DE GRADUACIÓN

NINOSHKA GONZÁLEZ HALL

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

COLEGIADO 6,759

DANIEL EDUARDO SOJUEL ICAJ

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

COLEGIADO 9,570

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primero que nada, a mis papás que me permitieron estudiar esta carrera, apoyándome desde todas las formas posibles. Gracias por confiar en mi capacidad de lograr llegar hasta aquí, y poder convertirme en una profesional. Quiero agradecer a mis hermanos, Nacho y Chabe, por ser mis mejores amigos, y escucharme quejarme y emocionarme de temas extraños de psicología. Gracias a mi tía y a mi prima por apoyarme desde siempre.

En este camino, pude vivir el lado clínico y el lado de investigación a profundidad, y no lo hubiera podido lograr sin Ninoshka González y Daniel Sojuel. Quiero agradecerles a ambos por confiar en mi potencial como psicóloga e investigadora, y darme la oportunidad de seguir aprendiendo a su lado. Gracias por estos años de aprendizajes, conversaciones y apoyo. No los cambiaría por nada. También gracias a Keisy García, por todo su apoyo durante este proceso.

Quiero agradecer a mi esposo Lester, por acompañarme en este camino de universidad casi desde el principio hasta ahora, que es el final. Eres el mejor regalo que me dio la universidad. Gracias por ayudarme a tener paciencia, en animarme a no rendirme y en creer en el proceso. Gracias por ser mi solcito en los días de lluvia o de niebla. Te amo.

Y por último, pero obvio, menos importante. Quiero agradecer a Pancho, mi negrito, mi mini psicólogo; que me acompañó en cada terapia y clase virtual, y en cada página escrita de la tesis. Gracias por acostarte en mis piernas cada vez que tocaba una sesión, clase, o tocaba investigar para llegar hasta aquí.

Y siempre si, gracias a mi misma. Porque me lo prometí, y lo logré.

DEDICATORIA

A todas esas personas que creyeron que sería una buena psicóloga, en especial a mis papás y a mi esposo.

Tabla de contenido

Resumen	1
Prólogo	2
Capítulo I	4
Planteamiento del problema y marco teórico	4
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos.....	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos.....	7
Marco teórico	8
Apego.....	8
Apego infantil	8
Apego adulto.....	10
Evaluación de estilos de apego.....	11
Autorregulación del aprendizaje	11
Modelo cíclico de autorregulación	12
Estrategias del aprendizaje	13
Escala de autorregulación social.....	15
Autorregulación social del aprendizaje y el apego	15
Consideraciones éticas	18
Capítulo II	19
Técnicas e instrumentos	19
Enfoque, modelo y nivel de investigación.....	19
Técnicas.....	19
Instrumentos	20
Operacionalización de objetivos, categorías, hipótesis y variables	22
Capítulo III	24
Presentación, interpretación y análisis de los resultados	24
Características del lugar y de la muestra.....	24
Características del lugar	24
Características de la muestra.....	24
Presentación, interpretación y análisis de los resultados	24
Análisis general	32
Confiabilidad de escala de estilo de apego	32
Estilos de apego en los estudiantes evaluados	33

Autorregulación social en los estudiantes	36
Correlación entre estilos de apego y autorregulación social.....	38
Análisis de autorregulación social y estilos de apego.....	39
Capítulo IV	43
Conclusiones y recomendaciones.....	43
Conclusiones.....	43
Recomendaciones.....	45
Anexos.....	52

Influencia del estilo del apego en autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Autora: Elisa Inés Ochaeta Arévalo

Resumen

Esta investigación buscó identificar la influencia del estilo de apego en la autorregulación del aprendizaje en los componentes de la autorregulación social de búsqueda de ayuda, autoeficacia de la interacción social en 152 estudiantes universitarios de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El enfoque fue cuantitativo, con un diseño descriptivo, las técnicas de recolección de datos fueron cuestionarios (Escala de apego Adulto por Tacon y Caldera, 2001 y Autorregulación social por Sojuel et al. 2023) y para analizar los datos de manera descriptiva se utilizaron frecuencias y porcentajes; y para establecer la relación entre las variables se utilizó un análisis de correlación con el software RStudio. El porcentaje que se encontró que tienen estilo de apego seguro y un uso avanzado de estrategias de autorregulación social es de 19%, y con uso intermedio de estrategias de autorregulación social es de 34%. Estos hallazgos permiten sugerir que el uso intermedio de las estrategias de autorregulación social es el comúnmente desarrollado en esta población. Se encontró una baja correlación significativa únicamente con una variable de estilo de apego (intimidad) AFM ($r(150) = .241$) con la autorregulación social. Los aspectos éticos que se tomaron en cuenta para la realización de esta investigación fueron la confidencialidad, la veracidad y la fidelidad, así garantizando la protección de su autonomía, dignidad y privacidad de sus datos al igual que el cuidado de su bienestar.

Prólogo

Un aspecto crucial de comprender en las relaciones interpersonales, es el concepto de apego, un sistema relacional fundamental que influye en la forma en que las personas interactúan y se relacionan con los demás. Bowlby (1973) indicó que la conducta de apego está concentrada en los resultados de la interacción entre la figura de apego y el infante, más específico, en si el infante obtiene o retiene la proximidad deseada de su cuidador.

Desde su conceptualización inicial, el apego ha sido objeto de estudio en diversas áreas, desde la psicología del desarrollo hasta la psicología social y educativa. Esto se debe a que el apego adulto se asocia a sus patrones de respuestas ante la ansiedad (Hazan y Shaver, 1990) , lo cual llega a intervenir en las diferentes esferas del ser humano.

El presente trabajo, se adentra en la interacción entre el apego y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Esta investigación, que surge en un contexto post pandemia, interpreta los datos de frecuencias y correlaciones para hablar de la influencia del estilo de apego en el uso de estrategias de autorregulación social, buscando en el futuro hacer estudios que permitan metodológicamente establecer la influencia del estilo de apego sobre la autorregulación social más clara.

Se busca comprender cómo los estilos de apego influyen en la forma en que los estudiantes regulan su comportamiento académico y social en un entorno educativo universitario.

El apego, como sistema relacional, se caracteriza por criterios de búsqueda de proximidad, base segura y protesta de separación, y se desarrolla a partir de las interacciones tempranas entre el individuo y sus figuras de apego (Weiss, 1982). Los modelos internos del apego, como propuestos por Bowlby (1969) y posteriormente ampliados por Bartholomew y Horowitz (1991) , influyen en las expectativas y percepciones del individuo sobre sí mismo y

los demás, dando lugar a diferentes estilos de apego, como: estilo de apego seguro, evitativo y ansioso-ambivalente.

Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad del estudiante para gestionar y controlar su proceso de aprendizaje de manera consciente y efectiva (Sojuel et al, 2023). Este proceso implica aspectos metacognitivos, motivacionales y conductuales, que incluyen la planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje, así como el manejo de las interacciones sociales y la búsqueda de ayuda cuando sea necesario.

En este contexto, la presente investigación se propone explorar cómo los estilos de apego de los estudiantes universitarios influyen en la autorregulación del aprendizaje, específicamente en los componentes de búsqueda de ayuda, autoeficacia en la interacción social y autorregulación social. A través de una metodología rigurosa y ética, se pretende identificar patrones y relaciones que ayuden a comprender mejor cómo los estudiantes gestionan su proceso de aprendizaje en un contexto universitario.

Este trabajo no solo contribuirá al cuerpo existente de conocimiento en psicología clínica y educativa, sino que también tendrá implicaciones prácticas para la orientación y apoyo académico de los estudiantes universitarios. Al comprender cómo los estilos de apego influyen en la forma en que los estudiantes abordan sus estudios y se relacionan con su entorno educativo, se pueden desarrollar intervenciones y programas que promuevan una autorregulación del aprendizaje más efectiva y un desarrollo académico y personal más satisfactorio para los estudiantes. Por lo tanto representa un paso importante en la comprensión de las interacciones entre el apego y la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario, en un contexto post pandemia.

Capítulo I

Planteamiento del problema y marco teórico

Planteamiento del problema

El apego es uno de los sistemas relacionales, junto con el sistema exploratorio, sexual, afiliativo y sistema de miedo a extraños según (López, 2014), que se caracteriza por los criterios de búsqueda de proximidad, base segura y protesta de separación. Bowlby (1969) estableció los cimientos de dicho sistema, a partir de su exploración de los procesos de vínculos afectivos en infantes, encontrando que la conducta de apego se concentra en la figura de apego, que es la base de seguridad del individuo para que explore y controle su entorno físico y social.

En dicho sistema se puede identificar los modelos internos del apego que desarrolla Bowlby (1969) en infantes; recientemente Bartholomew & Horowitz (1991) identificaron dos variables dentro de estos modelos, que son: la imagen del otro y la imagen del self. La imagen del otro se refiere a cómo el individuo percibe a la figura de apego, si es receptivo y está disponible, y la imagen del self se refiere a cómo el individuo se percibe a sí mismo, siendo alguien que despierta el interés de los demás o no.

Estos componentes intervienen en las expectativas del mundo y en la autopercepción, conformando los estilos de apego. Hazan & Shaver (1987) establecieron un modelo de 3 estilos de apego: apego seguro, apego evitativo, apego ansioso-ambivalente. Feeney y Noller (2001) establecen a partir del modelo de Hazan & Shaver (1987), que cada estilo de apego tiene un patrón característico de respuesta ante la ansiedad. El apego seguro controla sus sentimientos negativos, reconociendo su ansiedad y buscando apoyo o consuelo. El apego evitativo puede demostrar una poca comprensión de sus sentimientos negativos, teniendo confianza en sí mismo para manejar la situación aun si no tiene herramientas para hacerlo; evitando pedir apoyo o consuelo. El apego ansioso-ambivalente tienen una consciencia sobre sus sentimientos negativos, pero concentran su atención en manifestaciones de mantener contacto con otras personas, siendo estas inconstantes en el apoyo y consuelo.

El estudio del estilo de apego ha sido contextualizado usualmente en su influencia en relaciones de pareja o el amor; pero sería relevante estudiarlo en una población estudiantil universitaria como una variable en la autorregulación del aprendizaje.

A partir de la investigación *Efecto de una intervención sobre estrategias de aprendizaje en la autorregulación y el desempeño académico de estudiantes de psicología* (Sojuel et al, 2023), se encontraron los tres componentes de la autorregulación social de aprendizaje, indicando que son los siguientes: autoeficacia en la interacción social, autorregulación social y búsqueda de ayuda. Gestionando el estudiante su propio aprendizaje a partir de estrategias de aprendizaje de autorregulación social.

Según Noller y Freeny (2001) el estilo de apego son patrones característicos de respuesta ante la ansiedad, por lo tanto, el manejo de la autorregulación social del aprendizaje es influenciado por el estilo de apego que posea el individuo, ya que está asociado a patrones de conducta y actividades que se relacionen con otros (Hazan & Shaver, 1990).

Por lo tanto, al realizar el estudio del estilo de apego y su influencia en la autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios en un contexto post pandemia puede contribuir de manera positiva en la comprensión de cómo los estudiantes regulan sus conductas de búsqueda de ayuda, autoeficacia en la interacción social y su autorregulación social. Ya que, Hazan & Shaver (1990) al investigar la influencia del estilo de apego en el contexto laboral encontraron que la adaptación, desenvolvimiento y sociabilidad de cada estilo de apego fue diferente siendo el mismo contexto. Concluyendo que los estilos de apego influyen en cada esfera del individuo, siendo esta laboral, educativa y/o social.

Con base a la problemática, se han planteado las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué influencia tiene el estilo de apego en la autorregulación del aprendizaje en los componentes de la autorregulación social de búsqueda de ayuda, autoeficacia de la interacción social en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala? ¿Cuáles son los estilos de apego de los estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala? ¿Cómo es la autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala? ¿Cómo es la autoeficacia en la interacción social en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala? ¿Cómo es la búsqueda de ayuda en contexto académico en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala? ¿Cómo se relacionan los estilos de apego con las

variables de autorregulación social en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala?

El estudio de la influencia del estilo de apego en la autorregulación social en un contexto universitario post pandémico se abordó de manera ética y profesional, el haber realizado cada prueba de manera individual y el analizarlas de manera grupal permitió identificar las tendencias que tiene los grupos de primer y segundo semestre de 2023. Realizando análisis de cómo esto puede desenvolverse en su futuro como practicantes de la carrera. Se realizaron recomendaciones para evitar consecuencias negativas personales y como profesionales; y así realizar un abordaje humano y sano con los futuros pacientes que lleguen a atender.

En esta investigación se aplican los principio éticos de confidencialidad, es decir, la investigadora tiene como obligación primaria guardar la información sobre los participantes de manera segura; la veracidad, es decir, se respeta a los participantes , no utilizándolos como un medio; y la fidelidad, es decir, se cumple todos los compromisos realizados antes, durante y después de la recolección de datos de ésta investigación. Por lo tanto, se garantiza la protección de su dignidad, su autonomía, la privacidad de sus datos y el cuidado de su bienestar en general.

1.1 Objetivos

Objetivo general

Identificar la influencia del estilo de apego en la autorregulación del aprendizaje en los componentes de la autorregulación social de búsqueda de ayuda, autoeficacia de la interacción social en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Objetivos específicos

- Especificar cuáles son los estilos de apego de los estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Establecer el grado de autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Determinar el grado de interacción social del aprendizaje de los estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Establecer el grado de búsqueda de ayuda en contexto académico en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Relacionar los estilos de apego con las variables de autorregulación social (interacción social, búsqueda de ayuda y autorregulación social) en estudiantes universitarios de 1er y 2do año de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.2 Marco teórico

1.4.1. Apego

1.4.1.1. Apego infantil

Bowlby, a partir de sus estudios del proceso en el cual se establecen y rompen vínculos afectivos en infantes y sus cuidadores, desarrolló la teoría del apego, también conocida como la teoría de la regulación del afecto. Su teoría fue planteada entre los años 1969 y 1980, describiendo los vínculos que se establecen en las experiencias tempranas y las relaciones con figuras de apego que puede tener el infante en su desarrollo. Se basó en sus observaciones de infantes, siendo niños de 0 a 11 años, con trastornos y dificultades de adaptación social (Moneta, 2014).

Se puede describir el apego como el vínculo afectivo que conlleva conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima, base de referencia y apoyo en el mundo social y físico. A nivel emocional, conlleva sentimientos de seguridad, autoestima, estabilidad, consuelo, comunicación, empatía, ternura y amor (López, 2014). Bowlby (1973) indicó que la conducta de apego está concentrada en los resultados de la interacción entre la figura de apego y el infante, más específico, en si el infante obtiene o retiene la proximidad deseada de su cuidador.

Noller y Feeney (2001) indican que esta conducta está formada de un conjunto de conductas que tienen como objetivo alcanzar la proximidad con la figura de apego que mantenga el infante en ese momento, como por ejemplo el llanto, sonreír, seguimiento visual, entre otros. Además explican que la figura de apego tiene como finalidad el ser un lugar seguro a partir del cual el infante puede basarse para sentir la confianza suficiente para explorar y dominar su ambiente.

Weiss (1982) indicaba que los rasgos principales de una relación de apego entre el infante y su figura de apego es el deseo de estar próximo a esa persona, es decir, la búsqueda de proximidad; manifestar el desagrado de la separación de él y su figura de apego, es decir, la protesta de separación; y el sentirse seguro en compañía de su figura de apego, es decir, la base segura.

Bowlby (1969) teorizó que el sistema de apego es parte de un conjunto de sistemas conductuales de vinculación, los cuales son: de exploración, el cuidado y el apareamiento sexual. Los cuales tienen el propósito de asegurar la supervivencia del ser humano. En 1973

describió los sistemas conductuales como “sistemas homeostáticos de control que mantienen una relación relativamente estable entre el individuo y su entorno”. Estableciendo que el sistema de apego es quién mantiene el equilibrio de las conductas exploratorias y las conductas de proximidad, para que se pueda establecer una armonía entre la exploración del ambiente y la cercanía con la figura de apego.

A partir de que Bowlby (1973) estableció estos conceptos de su teoría del apego, instituyó las preposiciones básicas: cuando el individuo comprende que la figura de apego estará disponible siempre que lo necesite, tendrá una menor tendencia al miedo e inseguridad; La confianza o desconfianza a la accesibilidad creará una expectativa sobre su relación con los demás, pudiendo persistir ese patrón de expectativa a lo largo de la vida; y, las expectativas de accesibilidad y reciprocidad que establecen en la infancia y adolescencia ajustará su percepción de sus relaciones a lo largo de su vida.

Esas expectativas y percepción las crea el infante en modelos internos. Bartholomew & Horowitz (1991) indican que los modelos internos están compuestos por dos variables: el modelo del self, que es como el infante se juzga a sí mismo, percibiendo si es alguien que despierta interés de los demás para obtener conductas de apoyo cuando lo necesite. Y el modelo del otro, que es la manera en la que el infante percibe a los demás, si son accesibles o no, si suelen responder a las búsquedas de ayuda o no. Estos modelos internos se basan de las experiencias que ha tenido con las figuras de apego, reflejándose en las relaciones nuevas que llegue a establecer.

A partir de estos patrones de conducta, Ainsworth et al. (1978) encontraron que se podrían establecer estilos de apego a partir de sus estudios de interacción entre madre e hijo en Uganda y en Baltimore, Maryland. Plantearon que existe un patrón de conducta organizado entre hijo y madre que se pueden usar para identificar estilos de apego, los cuales son: estilo de apego seguro, apego inseguro evitativo y apego ansioso-ambivalente. El apego seguro se refleja en personas que reconocen que tienen inquietudes y que pueden acercarse a una figura de apego a buscar apoyo, el apego inseguro evitativo se observa en individuos que se limitan a no reconocer sus inquietudes y el buscar apoyo, y el apego ansioso-ambivalente se percibe en individuos que son hipersensibles a hacia inquietudes y presentan expresiones intensificadas de agobio (Noller & Feeney, 2001).

1.4.1.2. Apego adulto

El apego por años fue estudiado en relación con el infante y sus figuras de apego en la infancia y adolescencia, fue hasta Hazan y Shaver (1987) con sus estudios sobre el amor y el apego, que se percibió el apego como algo adaptable en la vida adulta. Reconociendo que las situaciones sociales y personales cambiarán, debido a que es otra etapa de vida, ya que ahora se encuentran contextos laborales, académicos profesionales, relaciones amorosas. Siendo circunstancias que no se encuentran en la vida de un infante.

Hazan y Shaver (1990) adaptaron la teoría de tres estilos de apego de Ainsworth et al. (1978) al apego adulto, distinguiendo que el apego adulto se asocia a sus patrones de respuestas ante la ansiedad. Es decir, que alguien con estilo de apego seguro reconoce su ansiedad y sabe pedir apoyo a sus figuras de apego, la persona con estilo de apego evitativo no demuestran su ansiedad y tienen pocas manifestaciones de malestar, no buscando apoyo. Y la persona con estilo de apego ansioso-ambivalente mantendrán una constante atención de su ansiedad, centrándose en su manifestación de miedo; ya que perciben que está es la única manera de obtener apoyo (Noller & Feeney, 2001).

En relación a los modelos internos, Collins & Read (1990) sugieren que existen cuatro componentes interrelacionados: recuerdos de experiencias relacionadas con el apego, creencias, actitudes y expectativas sobre los demás y uno mismo en relación al apego, objetivos y necesidades relacionadas con el apego y estrategias y planes para conseguir objetivos relacionados con el apego. Estos componentes pueden afectar a cómo los distintos estilos de apego se relacionan, piensan y sienten en relación con otros y consigo mismo.

López et al. (1999) indican que se pueden establecer múltiples vínculos de apego a lo largo de la vida, en la infancia se puede establecer como figura de apego a ambos padres o incluso otro familiar, en la adolescencia a amigos cercanos y en la vida adulta a la pareja. Al momento de que exista múltiples vínculos de apego, se crea internamente una jerarquización en las figuras de apego. Al descubrir esto, se empezó la discusión de si el estilo de apego es un aspecto individual para cada figura de apego o afecta de manera transversal a todas. López et al. (1999) plantean que el estilo de apego se forma a partir de las experiencias de apego vividas, formando un patrón estable de cómo relacionarse interpersonalmente, afectando vínculos íntimos y aquellos que no llegan a convertirse en figuras de apego.

Otras discusiones que se realizaron en su momento abarcaba la incógnita de si el estilo de apego es permanente o puede fluctuar a lo largo de la vida. A partir de esto se crearon dos posturas: la prototípica y la revisionista (Fraley, 2002). La postura prototípica establece que se crea el sistema de apego en la infancia y este modelo interno permanece estable a lo largo de toda la vida, siendo incambiable, llegando a influir en las experiencias de la persona (tanto sociales como personales, laborales y educativas). La postura revisionista establece que el sistema de apego puede mantenerse o cambiar, esto es debido a que las representaciones, sentimientos y conductas están en constante actividad y cambio, siendo un sistema flexible que se adapta y modifica. Por lo tanto, el estilo de apego es estable si los factores ambientales se mantienen constantes (López, 2014).

1.4.1.3. Evaluación de estilos de apego

Los estudios de Hazan & Shaver (1987) al ser de los primeros en esta rama de apego adulto, brindaron la oportunidad de profundizar en su estudio, y empezar a hacer investigaciones sobre la evaluación de los estilos de apego. A partir del modelo de tres estilos de apego que establecieron, crearon una medida categorial para evaluarlo; la cual constaba de tres párrafos, cada uno describe un estilo de apego. Se le pidió a la persona evaluada que escogiera el párrafo con el que más se sentía identificado y así se identificaba su estilo de apego. Encontraron diferentes ventajas, como por ejemplo que era sencilla y rápida de implementar (Noller & Feeney, 2001).

A partir de esta medida categorial, se empezaron a desarrollar diferentes pruebas que miden el apego. Read y Collins (1900) crearon la escala “Adult attachment scale” (AAS) basado en la teoría de tres estilos de apego adulto de Hazan y Shaver (1987). Ravitz et al (2009) explican que el cuestionario consta de 18 preguntas que evalúa los factores de dependencia, proximidad y ansiedad; evaluando tres subescalas: comodidad con cercanía emocional, comodidad confiando y dependiendo de otros y preocupación ansiosa por abandono.

1.4.1. Autorregulación del aprendizaje

El término autorregulación del aprendizaje inicia desde una perspectiva sociocognitiva (Hadwin & Oshige, 2011). Es cualquier acto o cognición realizado por el estudiante que reduzca la distancia entre la meta que desea alcanzar en su aprendizaje y en donde se encuentra

actualmente (Dunlosky & Ariel, 2011). Se concentra en cómo el estudiante de manera activa altera y mantiene su aprendizaje en diferentes situaciones y contextos (Zimmerman, 1986), teniendo la capacidad de gestionarlo con estrategias de aprendizaje y planteamiento de objetivos.

Sojuel et al. (2023) indican que la teoría de la autorregulación del aprendizaje está compuesta de tres componentes: uno metacognitivo, uno motivacional y uno conductual. El componente metacognitivo implica que el estudiante es consciente de lo que no sabe y de lo que sabe. Esto significa que el estudiante es consciente de cuáles son sus objetivos de aprendizaje y entiende que aspectos le hacen falta para alcanzarlos. Es un proceso consciente de elegir estrategias de aprendizaje que le sean más útiles dependiendo de la situación, materia y tarea. Además de comprender qué estrategias le son útiles, en qué momento utilizarlas y el cómo emplearlas. Esto requiere la utilización de estrategias de aprendizaje metacognitivas, las cuales son planificación, monitoreo y autoevaluación.

El componente conductual se concentra en acciones que mejoren el procesamiento mental de información de su aprendizaje y en acciones concretas para gestionar el ambiente, tiempo y esfuerzo para la realización de las sesiones de estudio o tareas. Y el componente motivacional se manifiesta en la utilidad que el estudiante le vea a las tareas o sesiones de estudio, además de cómo el estudiante se dedica de manera voluntaria a realizar sesiones de estudio o tareas de sus cursos (Sojuel et al., 2023).

Zimmerman (1986,) también plantea que existen tres maneras de ver a los estudiantes a partir de esta teoría: metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente. Metacognitivamente los estudiantes planean, organizan, auto-monitorean, autoevalúan y se autoinstruyen. Motivacionalmente se perciben a sí mismos como competentes, autónomos y autoeficaces. Y conductualmente los estudiantes crean ambientes adecuados para el estudio y estructuran de manera óptima sus sesiones de estudio.

1.4.1.1 Modelo cíclico de autorregulación

Existen diferentes autores que han estudiado el modelo cíclico de autorregulación, como Winne (1996), Boekaerts (1999) y Zimmerman (2000). Este último indica que la autorregulación del

aprendizaje está compuesto por diferentes fases y procesos. Panadero & Alonso-Tapia (2014) indican que la teoría de Zimmerman es la más específica y completa.

La primera fase que indica Zimmerman (2000) es la fase de planificación, en donde el estudiante analiza las características que tiene la tarea que debe realizar, así tener una idea inicial de lo que debe realizar. Es decir, el estudiante se plantea objetivos y a partir de ellos planifica su estrategia. Los objetivos se proponen a partir de los criterios de evaluación que toma en cuenta el profesor para la tarea, y el nivel de perfección que desea alcanzar. Otro aspecto que sucede durante la fase de planificación es como las creencias, las metas y el interés del estudiante sostienen la motivación para realizar la actividad (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). También influyen las expectativas de autoeficacia, es decir las creencias que tiene de sus capacidades para la realización de la tarea; las expectativas de resultado, es decir las creencias de la posibilidad del éxito al finalizar; y el interés y valor que tiene la tarea para el estudiante, si le parece útil y valioso realizar o no la tarea.

La siguiente fase que plantea Zimmerman (2000) es la fase de ejecución, en donde el estudiante ya se encuentra realizando la tarea y se busca que mantenga la concentración y utilice diferentes estrategias de aprendizaje. Uno de sus principales principios es la auto-observación, la cual habla de cómo el estudiante controla y gestiona la calidad de lo que realiza, así saber si está realizando bien o necesita hacer un cambio. Es decir, que el estudiante auto-monitorea su ejecución, y lleva un auto-registro de qué está realizando para luego evaluar si necesita algo que mejorar para futuro. Y su segundo principio es el autocontrol, que es mantener la concentración y el esfuerzo, así evitar distracciones.

La última fase que indica Zimmerman (2000) es la fase de autoreflexión. Aquí el estudiante autoevalúa su trabajo a partir de los objetivos que se planteó al inicio, ya que estos son los estándares con los que trabajó. Y partiendo de esto, se desenvuelven reacciones, tanto emocionales como cognitivas de su ejecución, de su resultado e incluso de los objetivos planteados.

1.4.1.2. Estrategias del aprendizaje

Alexander et al. (1998) indica que las estrategias de aprendizaje son una manera de adquirir, transformar y organizar información para utilizarla en contextos específicos. Beltrán (2003) indica que las estrategias del aprendizaje son como herramientas del pensamiento, que están relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante. Ya que dos estudiantes que tienen la

misma capacidad y mismo grado de motivación podrían tener diferentes rendimientos académicos, simplemente por la mala utilización e identificación de estrategias de aprendizaje.

Según Sojuel et al., (2023) la metacognición es la consciencia de los propios procesos cognitivos, es decir, es una manera de regular actividad cognitiva como el pensamiento o el aprendizaje. La metacognición se divide en el conocimiento metacognitivo y proceso metacognitivo. Según Schraw y Moshman (1995) el conocimiento metacognitivo hace referencia a lo que una persona sabe sobre su propia cognición. Y el proceso metacognitivo hace referencia a cómo la persona utiliza ese conocimiento de su cognición.

Sojuel et al. (2023) indican que las estrategias metacognitivas se pueden dividir en tres grupos, el primero es la planificación, el cual regula la metacognición al preparar el material e identificar los objetivos de la tarea o estudio, entre otros aspectos. De este conjunto abarca las siguientes estrategias: la clarificación de instrucciones, la planificación del tiempo, identificación de temas, el establecer metas u objetivos, la selección de estrategia de aprendizaje e identificación de recursos.

El segundo grupo de estrategias metacognitivas es el monitoreo, el cual regula la comprensión del estudiante hacia la realización de sus tareas o de sus sesiones de estudio, así entender si está realizando bien su actividad. Según estos autores engloba las siguientes estrategias de aprendizaje: el monitoreo del desempeño y alcance de metas, el monitoreo de uso de estrategias del aprendizaje y monitoreo de comprensión. El tercer grupo de estrategias metacognitivas es la evaluación, la cual regula la valoración del trabajo o estudio realizado. Ellos indican que abarca las siguientes estrategias de aprendizaje: la evaluación de los resultados, la evaluación del desempeño y la evaluación de la planificación.

Cuando el estudiante desee aumentar su retención y comprensión de información, se utiliza las estrategias cognitivas. Al igual que las metacognitivas, se dividen en tres grupos. Sojuel et al. (2023) indican que el primero es la elaboración, el cual busca realizar una conexión con la información previa y la información nueva. Esto se puede realizar con las siguientes estrategias: relacionar el contenido nuevo con lo que ya se sabe, herramientas de memorización, resúmenes, analogías, cuestionarios, asociación, ejemplos, conclusiones y anotaciones complementarias.

El segundo grupo de estrategias cognitivas es la organización, la cual busca realizar un gráfico con la información que se desea aprender. Ese grupo abarca las siguientes estrategias: esquemas, organigrama, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros comparativos, infografías, presentaciones y listas (Sojuel et al., 2023). Y el tercer grupo es el ensayo, el cual

busca la repetición activa de la información. Las estrategias que abarca, son las siguientes: repetición, repasos, memorización, transcripción, apunte y subrayado.

Sojuel et al., (2023) indican que las estrategias que buscan gestionar la información ilimitada del ambiente son las estrategias de gestión o conductuales, las cuales consisten en gestión del espacio, gestión de distractores, gestión del esfuerzo y búsqueda de información. Las estrategias que ayudan a aumentar la motivación son las estrategias relacionadas a la motivación, ya que son elementos que aportan; estas son la autoeficacia académica, autoeficacia en la interacción social, motivación extrínseca, motivación intrínseca y valoración de las actividades.

La autorregulación del aprendizaje no se aplica únicamente desde una perspectiva personal, también en una perspectiva social o con otros, el cual es la autorregulación social del aprendizaje (Sojuel et al., 2023). Éste solamente puede darse en espacios y momentos en donde haya interacción con otros, siendo maestros o estudiantes, por lo tanto la interacción social es un componente de la autorregulación social del aprendizaje. Esto implica compartir experiencias académicas con un grupo, estudiar o completar tareas juntos y compartir ideas o comentarios con otros. A partir de esto, se puede construir un aprendizaje de manera grupal y esto permite tener nuevas perspectivas de la información.

Otro componente de la autorregulación social es la búsqueda de ayuda, esto puede hacerse hacia el profesor o compañero. Esta acción abarca entender que no está claro y buscar el apoyo necesario. Además, implica el poder pedir retroalimentación de lo que se está realizando. Por lo tanto, este componente es un proceso activo, ya que es la misma persona quien lo realiza y no espera que alguien más lo haga (Sojuel et al., 2023).

1.4.1.3 Escala de autorregulación social

Sojuel et al. (2023) crearon la escala de Autorregulación social, el cual consta de tres dimensiones: búsqueda de ayuda, interacción social y autorregulación social. La escala está orientado en el momento presente en que el estudiante está estudiando o realizando alguna tarea para sus asignaturas. La escala representa un continuo que va desde uno, el cual significa “Nada cierto sobre mí”, hasta el siete, que significa “Muy cierto sobre mí”.

1.4.3 Autorregulación social del aprendizaje y el apego

El contexto social influye en la autorregulación del aprendizaje, y los estudiantes al ser agentes activos de su aprendizaje, aprenden a regularse en un ambiente académico con la interacción

de otros (Hadwin & Oshige, 2011). Pero, debido a que el sistema del apego regula las conductas para establecer o mantener el contacto con otros (Noller & Feeney, 2001) la interacción social y la búsqueda de ayuda en el contexto académico puede verse afectada. Según Collins & Read (1994), los modelos internos a nivel emocional, afectan las respuestas y reacciones emocionales ante cualquier situación; a nivel cognitivo, las personas al tener un apego inseguro evitativo o ansioso-ambivalente tienden a tener recuerdos más elaborados de experiencias dolorosas o que han causado malestar; y a nivel conductual, a partir de sus modelos internos y estilo de apego, pueden establecer estrategias conductuales para afrontar las situaciones. Por ejemplo, la persona al tener un estilo de apego inseguro evitativo, recuerda las malas interacciones que ha tenido con profesores y compañeros anteriormente, realiza su estrategia de acción, que sería aislarse y buscar por sí mismo como hacer la tarea o comprender el ejercicio.

Según Zimmerman (2000) es importante que el ambiente social provea un modelado, oportunidades para la práctica guiada y retroalimentación instrumental. Ya que a partir de estos aspectos, el estudiante puede desarrollar competencias para su autorregulación del aprendizaje (Hadwin & Oshige, 2011). Pero, los estilos de apego se asocian a patrones concretos de actividad con otros. Por lo tanto, pueden interpretarlo y comprender el modelado, la práctica guiada y la retroalimentación de diferentes formas. Hazan y Shaver (1990) realizaron un estudio de la relación del trabajo y el apego adulto, entre sus descubrimientos, encontraron que el estilo de apego se relaciona con su manera de percibir el trabajo, su desempeño y los otros. Adaptándolo a un contexto educativo, se puede decir que un estilo seguro puede adaptarse adecuadamente y pueden tener autoeficacia hacia sí mismo; sintiéndose valorados por sus compañeros y maestros, sintiéndose bien al contribuir en la interacción social y en la búsqueda de ayuda. Las personas de apego inseguro evitativo pueden decir que se sienten satisfechos con su aprendizaje, pero se pueden sentir insatisfechos con sus compañeros o maestros, utilizando su aprendizaje como una manera de evitar la interacción social; incluso, buscando por sí mismo las respuestas, en vez de buscar la ayuda en alguien más. Las personas de apego ansioso-ambivalente pueden estar relativamente satisfechos con su aprendizaje, pero sentirse pocos valorados por sus maestros o compañeros, preocupándose más por su interacción social con compañeros y maestros que su propio rendimiento académico (Hadwin & Oshige, 2011).

El realizar un estudio sobre estas variables en un contexto universitario y post pandémico necesita tener claro los aspectos éticos a emplear, siendo ellos la confidencialidad, que sería el guardar la información sobre los participantes de manera segura; la veracidad, es decir, se

respeto a los participantes, no utilizándolos como un medio; y la fidelidad, es decir, se cumple todos los compromisos realizados antes, durante y después de la recolección de datos de ésta investigación. Por lo tanto, se garantiza la protección de su dignidad, su autonomía, la privacidad de sus datos y el cuidado de su bienestar en general.

Consideraciones éticas

Para la autorización de participación de los estudiantes, se realizó un consentimiento informado. El cual integró la información de la investigación, de esa manera pudieran confirmar su participación o no, en el estudio. Así respetar su autonomía y voluntad de ser partícipe o de no serlo. El documento siendo de carácter legal, dio a conocer el nombre de la investigación e institución por medio del cual se realizó, el nombre de la investigadora, el objetivo general, las pruebas que se aplicaron, lineamiento éticos que se siguieron, y el cuestionamiento de si deseaba o no ser partícipe de la investigación; ya que la participación es voluntaria, así que, si deseaba retirarse en algún momento podía hacerlo.

Se incluyó un apartado de confidencialidad, en donde informó donde podrán consultar la publicación de resultados de la investigación, ya que al ser la primera investigación guatemalteca que habla sobre la conexión de variables de estilos de apego y autorregulación de aprendizaje, puede brindar información sumamente importante a los estudiantes sobre ellos mismos y cómo se relacionan con otros en un contexto académico.

Debido a que es una investigación que fue realizada presencialmente, se tomaron en cuenta las medidas de seguridad e higiene, para realizar una evaluación sin riesgos de contagios de COVID-19. El acceso a la información es exclusivo para la investigadora, asesor y revisor; cuando la investigación finalice será compartido con la institución educativa. A los estudiantes se les asignó un código para que puedan permanecer en el anonimato, pero al mismo tiempo puedan solicitar el resultado de sus pruebas. La única información que se le solicitó fueron datos demográficos como edad y sexo. La información será guardada durante la elaboración de la investigación, cuando esté aprobado el informe final del proyecto, será eliminada.

Capítulo II

Técnicas e instrumentos

3.1 Enfoque, modelo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo de investigación, este representa las investigaciones en donde se recolecta y analiza datos numéricos y estadísticos para describir, medir o explicar fenómenos, así como para identificar patrones (Calventus, 2000). Buscando cuantificar variables y examinar las relaciones entre ellas (Cárdenas, 2018).

Se utilizó el diseño descriptivo, el cual se centra en describir características, comportamiento y fenómenos de una muestra representativa de la población (Mousalli-Kayat, 2015). Recaudando información a través de instrumentos de medición estandarizados, como cuestionarios. Su objetivo principal es proporcionar una representación de las variables sin manipulación experimental (Cauas, 2015),.

Técnicas

1.1.1.1. Técnicas de muestreo

Se planteó un muestreo probabilístico, el cual se caracteriza por que todas las unidades poblacionales tienen la misma probabilidad de estar en la muestra, además de que la selección sea aleatoria (Rada, 2004). Los estudiantes universitarios de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala tuvieron una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionado para formar parte de la muestra. En este caso, fueron los estudiantes que estuvieron interesados en participar en la investigación y así responder el cuestionario.

1.1.1.2. Técnicas de recolección de datos

Se realizó un cuestionario, en donde se incluía la escala de Estrategias de autorregulación del aprendizaje (Sojuel et al., 2023), la cual evalúa si el estudiante forma parte de discusiones académicas con sus compañeros en la realización de trabajos en grupo y evalúa

los resultados para compartir sus conclusiones de lo realizado, entre otros componentes; y Escala de estilos de apego (Tacon y Caldera, 2001) la cual evalúa la dependencia, intimidad y ansiedad para identificar el estilo de apego de la persona evaluada.

1.1.1.3. Técnicas de análisis de datos

Se realizaron frecuencias y porcentajes en el software de RStudio para las variables de muestra, estilos de apego y autorregulación social. Tomando en cuenta sus subescalas, en el caso de Estilos de apego: intimidad, dependencia y ansiedad. Y en el caso de Autorregulación social: búsqueda de ayuda, interacción social y autorregulación social. Asimismo, se realizó una tabla cruzada de los resultados de Estilo de Apego y Autorregulación social.

Para determinar la confiabilidad de los datos, se emplearon los estadísticos omega de McDonald para los instrumentos (de autorregulación social y estilos de apego) considerando sus subescalas y alpha de Cronbach para los instrumentos como un todo y sus subescalas de manera independiente (Zinbarg et al., 2005).

Se realizó un resumen estadístico de Autorregulación social, así encontrarse entre los datos de desviación estándar, la media, mediana, la moda, entre otros datos.

Por último, se implementó una correlación de Spearman para determinar la dirección y la fuerza de la relación entre las variables de apego y autorregulación del aprendizaje.

Instrumentos

1.1.2. Escala de estilo de apego (Anexo 2)

Esta escala adaptada por Tacon y Caldera (2001) cuenta con cinco opciones de respuesta: “No característico”, “poco característico”, “neutral”, “algo característico”, “muy característico”. Cuando la dimensión dependencia e intimidad cuentan con un puntaje mayor que la dimensión de ansiedad, significa que la persona tiene un estilo de apego seguro. Cuando las tres dimensiones son menores, la persona tiene un estilo de apego evitativo, y cuando la dimensión de ansiedad es mayor a las dimensiones de

dependencia e intimidad, la persona tiene un estilo de apego ansioso ambivalente (Read y Collins, 1900).

1.1.3. Cuestionario de Estrategias de autorregulación del aprendizaje (Anexo 3)

Sojuel et al. (2023) crearon la escala de Autorregulación social, el cual consta de tres dimensiones: búsqueda de ayuda, interacción social y autorregulación social. La escala está orientada en el momento presente en que el estudiante está estudiando o realizando alguna tarea para sus asignaturas. La escala representa un continuo que va desde uno, el cual significa “Nada cierto sobre mí”, hasta el siete, que significa “Muy cierto sobre mí”.

Operacionalización de objetivos, categorías, hipótesis y variables

Objetivos/hipótesis	Definición conceptual categoría/variable	Definición operacional categorías/variables	Técnicas/ instrumentos
Especificar cuáles son los estilos de apego de los estudiantes universitarios de 1er y 2do años de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	Estilo de apego: Son los patrones organizados de conducta que se asocian a los patrones de respuesta ante la ansiedad. (Ainsworth et al., 1978)	Se utilizó la escala Escala de apego adulto adaptada por Tacon y Caldera (2001) la cual evalúa la dependencia, intimidad y ansiedad para identificar el estilo de apego de la persona evaluada.	Escala de apego adulto (Adult Attachment Scale)
Establecer la autorregulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios de 1er y 2do años de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	Autorregulación social del aprendizaje: Éste solamente puede darse en espacios y momentos en donde haya interacción con otros, siendo maestros o estudiantes Sojuel, et al. (2023).	Se utilizó la escala de autorregulación social de Sojue et al. la cual evalúa si el estudiante forma parte de discusiones académicas con sus compañeros en la realización de trabajos en grupo y evalúa los resultados para compartir sus conclusiones de lo realizado, entre otros componentes.	Escala de autorregulación social
Determinar la autoeficacia social del aprendizaje de los estudiantes universitarios de 1er y 2do años de la Escuela de Ciencias	Interacción social del aprendizaje: Esto implica compartir experiencias académicas con un grupo,	Se utilizó la escala de autorregulación social de Sojue et al. la cual evalúa si el estudiante comparte	Escala de autorregulación social

Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	estudiar o completar tareas juntos y compartir ideas o comentarios con otros Sojuel, et al. (2023).	tiempo con otros estudiantes, si realiza actividades académicas con otros y si expresa sus ideas a sus compañeros.	
Reconocer la búsqueda de ayuda en contexto académico en estudiantes universitarios de 1er y 2do años de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	Búsqueda de ayuda: esto puede hacerse hacia el profesor o compañero. Esta acción abarca entender que no está claro y buscar el apoyo necesario. Además, implica el poder pedir retroalimentación de lo que se está realizando Sojuel, et al. (2023).	Se utilizó la escala de autorregulación social de Sojue et al. la cual evalúa si el estudiante pide ayuda a otros cuando lo considera necesario, cuando no entiende un tema o para comprobar si realizó un buen trabajo.	Escala de autorregulación social

Capítulo III

Presentación, interpretación y análisis de los resultados

4.1 Características del lugar y de la muestra

4.1.1 Características del lugar

La investigación se realizó en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ubicada en el Centro Universitario Metropolitano zona 11 de la capital.

4.1.2 Características de la muestra

Los estudiantes participantes para la investigación fueron 154 ubicados en el primer semestre y tercer semestre. Se identificaron diferentes características importantes en la muestra.

Respecto al sexo, 119 (78%) estudiantes eran mujeres y 33 (22%) eran hombres. Se consultó la situación laboral, identificando que 86 (57%) estudiantes no trabajan y 66 (43%) si trabajan.

En relación con la esfera educativa, 98 (64%) estudiantes eran de primer semestre y 54 (36%) eran de tercer semestre; 50 (33%) estudiantes eran de la jornada matutina, 72 (47%) estudiantes eran de la jornada nocturna, 26 (17%) estudiantes eran de la jornada vespertina y 4 (3%) estudiantes no indicaron. En cuanto a la edad, se identificó que la edad tuvo una media de 23.74 y una desviación estándar de 7.69.

4.2 Presentación, interpretación y análisis de los resultados

En la Tabla 1 se puede observar que los datos que generó el instrumento no son confiables, según omega de McDonald y alpha de Cronbach; a excepción de la subescala de ansiedad que se encuentra en 0.63. Los resultados se interpretan con precaución debido a la falta de evidencias de confiabilidad, lo cual representa un aspecto a tener en cuenta en futuras

investigaciones utilizando el instrumento: Escala de apego adulto (Adult Attachment Scale) de Tacón y Caldera (2001).

En cuanto a la confiabilidad del instrumento de Autorregulación social, Sojuel et al. (2023) presentan confiabilidad entre 0.86 y 0.938. Presentando en el Alpha de Cronbach el límite inferior y superior con intervalo de confianza de 95%. En general se encontraron altas consistencias internas de los ítems de las escalas y subescalas.

Tabla 1

Confiabilidad escala estilo de apego

Escala y subescalas	Omega Mcdonald	Alpha Cronbach	Alpha Cronbach LI	Alpha Cronbach LS
Estilos de apego escala completa	0.388	0.107	-0.129	0.269
Dependencia		0.362	0.179	0.485
Ansiedad		0.63	0.538	0.696
Intimidad		-1.084	-1.505	-0.745

Se puede destacar en la Tabla 2 que existe una diferencia entre los estudiantes que se identificaron con el estilo de apego seguro, siendo 68.42%; que los estudiantes que se identificaron con el estilo de apego ansioso ambivalente, que son un 9.8%.

Tabla 2*Frecuencias de los estilos de apego*

Estilos de apego	
	Total
Estilo de apego ansioso ambivalente	15 (9.87%)
Estilo de apego de evitación	33 (21.71%)
Estilo de apego seguro	104 (68.42%)
Total	152 (100.00%)

En la Tabla 3, se puede señalar que el estilo de apego seguro es el más predominante en ambos géneros, con un total de 81 casos en la categoría "Femenino" (68% del total de mujeres) y 23 casos en la categoría "Masculino" (70% del total de hombres). Por otro lado, el estilo de apego ansioso ambivalente es el menos frecuente en ambos géneros, con 11 casos en la categoría "Femenino" (9% del total de mujeres) y 4 casos en la categoría "Masculino" (12% del total de hombres).

Tabla 3*Frecuencias de los estilos de apego según género*

Estilos de apego	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Estilo de apego ansioso ambivalente	11 (73.33%)	4 (26.67%)	15 (9.87%)
Estilo de apego de evitación	27 (81.82%)	6 (18.18%)	33 (21.71%)
Estilo de apego seguro	81 (77.88%)	23 (22.12%)	104 (68.42%)
Total	119 (78.29%)	33 (21.71%)	152 (100.00%)

En la Tabla 4, se puede recalcar que el estilo de apego más predominante en los estudiantes del primer semestre es el estilo de apego seguro (70%), al igual que para los estudiantes del segundo semestre (65%). En su contraparte, el estilo de apego menos predominante es el estilo de apego ansioso ambivalente para ambos semestres (10% para el primer semestre, y 9% para el segundo)..

Tabla 4*Frecuencias de los estilos de apego según semestre*

Estilo de apego	Semestre		Total
	Primer semestre	Tercer semestre	
Estilo de apego ansioso ambivalente	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (9.87%)
Estilo de apego de evitación	19 (57.58%)	14 (42.42%)	33 (21.71%)
Estilo de apego seguro	69 (66.35%)	35 (33.65%)	104 (68.42%)

Total	98 (64.47%)	54 (35.53%)	152 (100.00%)
-------	-------------	-------------	---------------

En la Tabla 5, se destaca que el estilo de apego predominante en los ladinos, mayas, mestizos y los N/A es el estilo de apego seguro, como se ha observado en las tablas anteriores. De igual manera, el estilo de apego menos predominante es el estilo de apego ansioso ambivalente.

Tabla 5

Frecuencias de los estilos de apego según identidad

Estilo de apego	Identidad				Total
	Ladino	Maya	Mestizo	NA	
Estilo de apego ansioso ambivalente	13 (86.67%)	0 (0%)	2 (13.33%)	0	15 (9.87%)
Estilo de apego de evitación	21 (63.64%)	2 (6.06%)	10 (30.30%)	0	33 (21.71%)
Estilo de apego seguro	75 (72.82%)	6 (5.83%)	22 (21.36%)	1	104 (68.42%)
Total	109 (72.19%)	8 (5.30%)	34 (22.52%)	1	152 (100.00%)

En la Tabla 6, se destaca una correlación positiva y significativa entre la variable de autorregulación social y la subvariable de intimidad. Además se encontró correlación positiva con la variable dependencia; y una correlación negativa con la variable ansiedad. Estas últimas dos tendencias no alcanzan la significancia estadística.

Tabla 6*Validez convergente de apego*

Variables	M	DS	Dependencia	Ansiedad	Intimidad	Autorregulación social
Dependencia	16.789	3.63	1.000			
Ansiedad	13.579	4.58	-0.164 [-0.315, -0.005]	1.000		
Intimidad	19.395	2.017	-0.018 [-0.176, 0.142]	-0.031 [-0.189, 0.129]	1.000	
Autorregulación social	53.349	10.013	0.152 [-0.008, 0.304]	0.038 [-0.122, 0.196]	0.241* [0.085, 0.385]	1.000

Nota. M y DS se utilizan para representar la media y la desviación estándar, respectivamente. Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación de Pearson. * indica $p < .05$. * indica $p < .01$. ** indica $p < 0.001$

En la Tabla 7, se destaca que existe una desviación estándar en la escala de Autorregulación social de 10.013. Encontrándose un rango mínimo de 32 y un rango máximo de 70, siendo límites extremos para la media que es de 53.349, dando a entender que existieron resultados dispersos en la muestra.

Tabla 7*Resumen estadístico Autorregulación social*

Variables	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Rango
Autorregulación social escala completa	53.349	54.0	47	10.013	32	70	38
Búsqueda de ayuda	21.526	22.5	24	4.685	7	28	21
Interacción social	14.776	15.5	21	4.736	3	21	18
Autorregulación social	17.046	18.0	18	3.360	8	21	13

En la Tabla 9, en la escala de autorregulación social, se destaca que existe una utilización intermedia de estrategias de autorregulación social entre los estudiantes evaluados. Siendo un 53.29% de los estudiantes. Lo sorprendente es que hay más estudiantes con una utilización básica de estrategias de autorregulación social que un uso avanzado.

Tabla 9*Frecuencias de los grados de la escala de Autorregulación social*

Variable	Básico	Intermedio	Avanzado	Total
Autorregulación Social (Escala completa)	36 (23.68%)	81 (53.29%)	35 (23.03%)	152 (100.00%)
Búsqueda de ayuda	33 (21.71%)	84 (55.26%)	35 (23.03%)	152 (100.00%)
Interacción social	38 (25.00%)	75 (49.34%)	39 (25.66%)	152 (100.00%)
Autorregulación social	37 (24.34%)	86 (56.58%)	29 (19.08%)	152 (100.00%)

En la Tabla 10, se destaca que existe una mayor cantidad de estudiantes que con un estilo de apego seguro y una utilización intermedia de estrategias de autorregulación social (51

estudiantes), a comparación de estudiantes con una utilización avanzada de estrategias de autorregulación social (29 estudiantes); el cual es mayor que la cantidad de estudiantes que reportaron una utilización básica de estrategias de autorregulación social (24 estudiantes).

Tabla 10

Tabla cruzada estilo de apego y autorregulación social

Autorregulación social	Estilos de apego			Total
	Estilo de apego ansioso ambivalente	Estilo de apego de evitación	Estilo de apego seguro	
Avanzado	2 (5.71%)	4 (11.43%)	29 (82.86%)	35 (23.03%)
Intermedio	10 (12.35%)	20 (24.69%)	51 (62.96%)	81 (53.29%)
Básico	3 (8.33%)	9 (25.00%)	24 (66.67%)	36 (23.68%)
Total	15 (9.87%)	33 (21.71%)	104 (68.42%)	152 (100.00%)

4.3 Análisis general

Confiabilidad de escala de estilo de apego

En la Tabla 1 se demuestra la falta de confiabilidad en los datos recolectados a través del instrumento de Estilos de Apego de Tacón y Caldera (2001) Por lo tanto, es importante discutir si es cuestión de que los estudiantes no entendieron los items inversos, ya que algunos incisos tienen modificado la asignación de valores numéricos, es decir que son items invertidos. Lo cual pudo generar confusión o dificultades para interpretarlos como participantes. También se considera la posibilidad de que la escala no es adecuada para la población que se evaluó.

Piintado y Mendoza (2016) también usaron el instrumento en su investigación Attachment styles and relationships satisfaction, encontrando resultados de Alpha de Cronbach en dependencia de 0.75, ansiedad de 0.72 e intimidad 0.69; y Tacón y Caldera también lo utilizaron en su estudio de Attachment and Parental Correlates in Late Adolescent Mexican American Women. Ellas indican que la población latinoamericana presenta los siguientes resultados al aplicar alpha de Cronbach: dependencia 0.79, ansiedad de 0.64 e intimidad de 0.54. Y los resultados para las personas no latinoamericanas es de: dependencia de 0.83, ansiedad 0.77 e intimidad de 0.74.

En comparación con los hallazgos de esta investigación, se observaron los siguientes resultados: una dependencia de 0.36, ansiedad de 0.64 e intimidad de -1.08. Se destaca que solo la subescala de ansiedad muestra una correlación con los resultados documentados en otros estudios.

En el estudio de Pintado & Mendoza (2016), se estableció como criterio de inclusión que los participantes debían encontrarse en una relación. Sus participantes fueron hombres y mujeres colombianos, al igual que este estudio, la única diferencia es que el promedio de la edad de sus participantes fue de 37 años y el de esta investigación fue de 24. El mínimo fue

de 18 años y el máximo fue de 72 años, siendo similar a este estudio donde los estudiantes oscilan de 18 hasta los 60 años y siendo participantes mujeres y hombres guatemaltecos. En el estudio de Tacón & Caldera (2001), los participantes evaluados fueron mujeres mexicanas, teniendo una edad entre 18 y 24 años; a lo que se relaciona con esta investigación, únicamente que existen personas que salen de ese rango ya que son mayores. Lo que tienen en común con los participantes de esta investigación, es que eran estudiantes de grado de la universidad y mayores de edad.

A partir de esto, se puede concluir que el apego en Guatemala necesita ser más estudiado para mejorar la escala a utilizar, pero permitió comprender más el constructo en el contexto guatemalteco. Se recomienda realizar otro estudio con esta misma escala, para comprar y así comprobar si es la población evaluada es la que no comprendió de ítems inversos o es la escala que no se acopla de manera adecuada a la población evaluada; y así, seguir recabando más información sobre este constructo en este país.

Estilos de apego en los estudiantes evaluados

En la Tabla 2, se observa que la mayoría de los estudiantes, representando un 68.42% del total, reportaron tener un estilo de apego seguro. Este resultado puede indicar una tendencia positiva en la población estudiada, ya que el apego seguro se asocia generalmente con relaciones interpersonales saludables, confianza en sí mismo y habilidades de regulación emocional adecuadas. Las cuales permiten gestionar emociones de manera saludable y adaptativa, como conciencia emocional, tolerando a la frustración, manejo de estrés, entre otros.

Por otro lado, se identificó que un 21.71% de los estudiantes mostraron un estilo de apego de evitación. Este hallazgo sugiere la presencia de una proporción notable de individuos que pueden presentar dificultades para establecer o mantener relaciones

emocionalmente íntimas, mostrando cierta tendencia a evitar la cercanía emocional en sus interacciones interpersonales.

Por último, se detectó que un 9.87% de los estudiantes exhibieron un estilo de apego ansioso ambivalente. Esta cifra más baja en comparación con los otros estilos de apego podría indicar una menor prevalencia de preocupaciones excesivas sobre el abandono y una menor dependencia emocional en la muestra estudiada. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes de psicología participantes en el estudio presentan un estilo de apego seguro, lo que puede ser un factor positivo en su desarrollo personal y en su futura práctica profesional en el campo de la psicología. Sin embargo, es importante tener en cuenta las proporciones significativas de estilos de apego de evitación y ansioso ambivalente, ya que podrían influir en la forma en que estos individuos abordan las relaciones interpersonales y las intervenciones terapéuticas en su trabajo futuro como psicólogos.

A partir de esta información en donde se identifica que la mayoría cuenta con un estilo de apego seguro y la minoría cuenta con estilo de apego ansioso ambivalente, se puede concluir que cuentan con formas adecuadas para manejar la ansiedad y relacionarse con otros de manera adecuada, y únicamente pocos estudiantes no cuentan con esto. Por lo tanto, se recomienda que la población en general puedan asistir a terapia individual para buscar acompañamiento; o buscar métodos para trabajar su concepto de autoestima, comunicación asertiva y formas de relaciones interpersonales de manera adecuada; como escucha activa, respeto, empatía, entre otros. De esa forma, mejorar o trabajar en sí, su sistema de apego.

A partir de los resultados de la Tabla 3, en donde se evalúa las frecuencias de los estilos de apego según género, se observa que en cuanto al estilo de apego ansioso ambivalente, se observa que el 23% de las participantes de género femenino, reportaron este estilo de apego, mientras que sólo el 18% de los participantes masculinos mostraron este

patrón. La discrepancia es mínima, pero se sugiere que las estudiantes mujeres evaluadas tienden a tener una mayor propensión hacia la preocupación por el abandono y la dependencia emocional en comparación con los hombres en esta muestra. En relación con el estilo de apego de evitación, se encontró que un porcentaje del 12% de hombres, reportaron este estilo de apego en comparación con el 9% de las mujeres. De nuevo, aun cuando la diferencia sea mínima, esto indica que las mujeres mostraron una mayor tendencia a evitar la intimidad emocional en sus relaciones interpersonales en comparación con los hombres en este estudio; por esa mínima discrepancia, se recomienda seguir estudiando esta diferencia

Por otro lado, en lo que respecta al estilo de apego seguro, se observa que tanto las mujeres como los hombres mostraron una inclinación similar por este estilo, con un 68% de las mujeres y un 70% de los hombres reportando tener un apego seguro. Esto sugiere que tanto mujeres como hombres en esta muestra tienden a sentirse cómodos con la cercanía emocional en sus relaciones y a confiar en los demás en un grado similar.

A partir de los resultados basados en el género, se puede concluir que, si bien existen algunas diferencias mínimas, tanto mujeres como hombres muestran una tendencia similar hacia el apego seguro, con un 68% de mujeres y un 70% en los hombres. Esto sugiere que, esta muestra de estudiantes de psicología, tienen a sentirse seguros y cómodos con la cercanía emocional en sus relaciones y esto puede contribuir de manera positiva, su futura práctica profesional. Aún así, se sugiere que al reevaluar la variable de apego en el contexto guatemalteco, se busque una proporción equilibrada entre participantes masculinos y femeninos para validar este dato de manera más precisa.

Se observa una ligera discrepancia en cuanto a los estilos de apego ansioso ambivalente y de evitación, donde las mujeres tienden ligeramente más hacia la preocupación por el abandono y la dependencia emocional, mientras que los hombres muestran una leve inclinación hacia evitar la intimidad emocional en sus relaciones interpersonales. Estas

diferencias, aunque mínimas, son relevantes para comprender cómo se establecen las relaciones interpersonales y la forma en que cada género aborda la intimidad emocional en esta muestra específica de estudiantes de psicología.

A partir de la Tabla 4, se puede observar que en el primer semestre, el estilo de apego más predominante es el estilo de apego seguro al igual que en el segundo semestre; siendo el 70% del primer semestre y el 65% del segundo semestre. Una diferencia significativa del 6%, es el estilo de apego de evitación; en donde el primer semestre cuenta con el 19% de su población y el segundo semestre cuenta con un 26% de su población. Por lo que se puede concluir que el estilo de apego seguro es prevalente en ambos semestres, pero en el segundo semestre existe una tendencia a evitar la intimidad emocional y la cercanía en las relaciones interpersonales. Por esta razón, se recomienda implementar intervenciones psicoemocionales en los primeros semestres para que los estudiantes puedan aprender a gestionar sus emociones de manera adecuada, y aprender a gestionar la incomodidad a la intimidad emocional. De esa forma, mejorar su manera de relacionarse emocionalmente con los demás antes de sus practica profesional, para que puedan realizar un trabajo adecuado con la población a tratar.

Para profundizar más en los resultados, se realizó la Tabla 5. Se pudo observar que en las tres identidades: ladina, maya y mestiza; el estilo de apego seguro es el más predominante. El segundo más predominante es el estilo de apego de evitación, y el menos es el estilo de apego ansioso ambivalente. Además, no existe una diferencia significativa en el porcentaje de estudiantes en cada estilo de apego, a partir de su identidad. Por lo cual, se puede concluir que la identidad de la persona no es un factor significativo que afecte el estilo de apego de dicha persona. Se recomienda que esta información se tome en cuenta al momento de psicoeducación sobre el tema de apego a los estudiantes.

Autorregulación social en los estudiantes

Se identificó en la Tabla 9, que la mayoría de los estudiantes evaluados, cuentan con un uso intermedio de las estrategias de autorregulación social; pero el hallazgo más impresionante es que los estudiantes que tienen un uso básico y avanzado de las estrategias de autorregulación social no tienen una diferencia significativa, siendo 23.68% y 23.03% respectivamente. Estos resultados pueden significar que el uso intermedio de las estrategias es el comúnmente desarrollado en esta población, por lo que puede implicar que no se favorecen los espacios, las herramientas o la ayuda necesaria para mejorar el uso de las estrategias.

En el contexto de los docentes, es fundamental que mantengan una actitud amable y estén disponibles para ofrecer ayuda, así como facilitar actividades grupales que fomenten la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Por ejemplo, es importante que las guías de actividades no se limiten a respuestas de preguntas, sino que proporcionen el tiempo necesario y los espacios adecuados para promover la colaboración y la reflexión conjunta.

En cuanto a los estudiantes, es posible que enfrenten obstáculos al comunicarse con sus compañeros o expresar sus ideas de manera efectiva. Además, es plausible que algunos prefieran trabajar de manera individual debido a experiencias previas negativas en grupos, como la falta de participación de algunos miembros o comportamientos dominantes, lo que podría llevarlos a evitar el trabajo colaborativo o a sentirse inseguros sobre cómo abordarlo adecuadamente.

De esa forma, se recomienda a los docentes trabajar en su manera de comunicarse con los demás, mejorando sus herramientas de comunicación asertiva y amable; para que los estudiantes se sientan cómodos para buscar ayuda en ellos. Y brindar actividades adecuadas para que los estudiantes puedan poner en práctica estas herramientas. Y así, se recomienda a los estudiantes aprovechar estos espacios, buscar técnicas que les ayude a tolerar la

frustración, regular sus emociones al trabajar en grupo y relacionarse con otros; como mindfulness, técnicas de respiración, autoafirmaciones, entre otros.

Correlación entre estilos de apego y autorregulación social

En la Tabla 6, se destaca un descubrimiento notable que revela una correlación significativa entre la variable de intimidad en el estilo de apego y la autorregulación social. Este hallazgo es fundamental ya que sugiere que la capacidad de establecer y mantener relaciones íntimas está estrechamente relacionada con la habilidad para regular eficazmente las interacciones sociales.

El patrón que se encuentra es que entre más exista intimidad, como acercamiento a otros y comodidad de apertura emocional, más uso de estrategias de autorregulación social tendrá el estudiante, y viceversa; asimismo, entre menos uso de estrategias de autorregulación social significa menos intimidad. Esta asociación es comprensible, ya que la intimidad implica la apertura emocional y la disposición a compartir pensamientos y sentimientos con los demás, lo que a su vez facilita la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el establecimiento de vínculos interpersonales sólidos. En consecuencia, estos resultados resaltan la importancia de fomentar un sentido de cercanía emocional y confianza en las relaciones interpersonales, ya que son elementos clave para una autorregulación social exitosa y un funcionamiento interpersonal satisfactorio.

También, se encontró que existe una relación positiva, pero no significativa, entre la variable de dependencia y la autorregulación social. Además, se encontró una relación negativa, pero no significativa, entre la variable ansiedad y la autorregulación social. Estos resultados son coherentes al comprender que las personas al tener ansiedad, no tendrán la apertura y la seguridad para involucrarse con otros grupos o compartir sus ideas abiertamente en clase. En el caso de la variable dependencia, sería pertinente realizar más estudios para comprender en qué situaciones es en donde existe esa correlación.

Se puede concluir que sí existen relaciones (positivas y negativas) entre las variables de estilo de apego y la autorregulación social, pero no todas son significativas. En el estudio se pretendía buscar una influencia directa, debido a limitaciones de tiempo y debido a que los instrumentos tuvieron baja evidencia de confiabilidad, no se procedió a realizar análisis de regresión para establecer las características de estas influencias.. Se recomienda utilizar otro instrumento en el caso de otro estudio sobre los estilos de apego y la autorregulación social, para tener más claridad entre las relaciones de variables.

Análisis de autorregulación social y estilos de apego

La presente investigación indica que el 68.42% de los participantes exhiben un estilo de apego seguro, independientemente de su nivel de autorregulación social, en contraste del estudio de Prosen & Vitulić (2016), que sugiere que las carreras universitarias humanísticas suelen atraer a estudiantes con un alto índice de apego inseguro.

Se encontró en la Tabla 10, que el apego ansioso ambivalente es el menos común, mientras que el apego por evitación es el segundo más frecuente. Esto sugiere que la presencia de un apego seguro no necesariamente determina la autorregulación social, ya que muchos estudiantes con un nivel intermedio de autorregulación social también presentan un apego seguro.

Un aspecto crucial a considerar al ver estos resultados, es el hallazgo destacado en investigaciones recientes (Fraley & Roisman, 2019), que sugiere que el estilo de apego en adultos no está completamente determinado por las experiencias de la infancia, sino que es un proceso dinámico que puede influenciarse significativamente por experiencias recientes. Por consiguiente, se puede inferir que la realización de un estudio cualitativo centrado en los estilos de apego de los estudiantes, con un enfoque en sus interacciones interpersonales recientes, utilizando por ejemplo entrevistas, podría proporcionar una comprensión más profunda de los estilos de apego en esta población. En consecuencia, se recomienda la

adopción de un enfoque metodológico mixto al investigar esta variable, con el fin de obtener una visión más completa y holística del estilo de apego.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio, se puede inferir que la autorregulación social en un nivel avanzado está asociada con la presencia de un apego seguro. Sin embargo, es importante destacar que la presencia de un apego seguro no garantiza automáticamente el desarrollo de una autorregulación social avanzada. Esta relación compleja se evidencia claramente al analizar los datos recopilados en la escala de autorregulación social, como se muestra en la Tabla 10 del estudio.

Los resultados revelan que un 82.86% de los individuos con un apego seguro logran alcanzar una utilización avanzada de estrategias de autorregulación social. No obstante, es importante señalar que sólo un 28% de los estudiantes que poseen un apego seguro logran alcanzar dicha utilización avanzada, mientras que un 49% demuestra un nivel intermedio y un 23% exhibe una utilización básica de estrategias de autorregulación social.

Este complejo panorama sugiere que si bien el apego seguro constituye un factor relevante en el desarrollo de la autorregulación social avanzada, no es el único determinante. Busolo (2022), en su estudio sobre Apego y Aprendizaje, destaca que los estilos de apego también se correlacionan con una mayor inteligencia social, una actitud positiva y un procesamiento de la información más realista. Estas cualidades no solo impactan en el ámbito educativo, sino que también inciden en el desempeño laboral, ya que los individuos con un estilo de apego seguro tienden a manifestar una comunicación asertiva de sus emociones y sentimientos, así como una habilidad para gestionar eficazmente su bienestar emocional.

En este sentido, las personas con un apego seguro suelen buscar activamente alternativas para resolver situaciones que generan ansiedad o malestar emocional, y no dudan en solicitar ayuda si la necesitan. Este enfoque proactivo hacia el manejo de las emociones

contribuye significativamente a la construcción de relaciones interpersonales saludables y al desarrollo personal y profesional de los individuos.

Por lo tanto, los estudiantes de psicología, al tener un estilo de apego seguro y utilización avanzada de estrategias de autorregulación social, reportan ser capaces de establecer vínculos interpersonales basados en seguridad, confianza e intimidad (Sojuel et al., 2023). Este aspecto es fundamental para los psicólogos, quienes enfrentan la tarea de interactuar con individuos vulnerables, validar emociones y llevar a cabo intervenciones adecuadas. Específicamente en el ámbito de la psicología clínica, los profesionales tienen la habilidad de regular las emociones y pensamientos que surgen durante las sesiones psicoterapéuticas, proporcionando así un entorno seguro y una figura de apego estable que sirve de apoyo en momentos de estrés.

Los estudiantes que presentan un apego de evitación o ansioso ambivalente, junto con una utilización básica de estrategias de autorregulación social (31.58% del total de estudiantes), podrían enfrentar dificultades en sus actividades académicas y profesionales. Esto tiene correlación con los resultados que obtuvo Martinez (2019) en donde encontró que las personas con estilo de apego seguro, tienen menores niveles de procrastinación académica, a diferencia de los demás estilos de apego. Esto podría afectar su capacidad para buscar ayuda cuando la necesiten, expresar ideas, compartir tiempo con otros y participar en discusiones académicas, lo que impactaría negativamente en su aprendizaje y en su futuro desempeño profesional. A nivel profesional, en el área clínica, podría no saber cómo manejar una sesión terapéutica con un paciente desbordado emocionalmente; debido a la intimidad que implica.

Aun cuando la mayor parte de los estudiantes presentan una autorregulación social avanzada y un apego seguro, se encontró que la variable de interacción social es la menos gestionada por los estudiantes. Es preocupante dado que la interacción con otras personas es

fundamental en el campo de la psicología, donde se realizan terapias, talleres, asesorías, entre otros. Esto puede llevar a una ineficiencia en el trabajo profesional o a intervenciones inadecuadas, incluso si el estudiante tiene un apego seguro. Gore (1996) señalaba que una de las competencias indispensables para un buen desempeño profesional son las competencias sociales, ya que permiten una interacción eficaz a nivel interpersonal con las personas. En el caso de Letussi et al (2012) en su investigación *Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología*, obtuvo resultados que revelan que la formación académica de la Licenciatura en Psicología no promueve el desarrollo de habilidades sociales, ya que alumnos a punto de finalizar la carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades.

La falta de manejo de la interacción social entre los estudiantes de psicología puede atribuirse al contexto en el que estudiaron en 2023, tras una pandemia que duró aproximadamente tres años. El retorno a la presencialidad después de haber interactuado principalmente a través de pantallas puede generar ansiedad social o dificultades para mantener la interacción de manera continua. Delgado et al (2023) tras su investigación de la interacción social antes y después de la pandemia por Covid-19, reafirma que la interacción cambió drásticamente. A tal punto, que los estudiantes presentan una timidez al interactuar de manera presencial o incluso llegar a preferir el contacto virtual, para realizar amistades.

A partir de esta información se puede concluir que los estudiantes evaluados no cuentan con estrategias ni ambientes para desarrollar la interacción social, lo cual puede desembocar un mal desempeño académico y profesional en sus prácticas profesionales. Además, el hecho de que hayan estudiado virtualmente varios años, es un factor que puede haber afectado esto. Por lo tanto, se recomienda brindar espacios y herramientas para mejorar esto.

Capítulo IV

5. Conclusiones y recomendaciones

5. 1 Conclusiones

- Tener un uso avanzado de estrategias de autorregulación social significa más probabilidad de tener un estilo de apego seguro, pero tener un estilo de apego seguro no significa tener autorregulación social nivel avanzado.
- Los resultados de la prueba de estilo de apego presentan falta de confiabilidad debido a que posiblemente o los estudiantes no llegaron a comprender los ítems inversos o la escala no es apropiada para la población guatemalteca.
- El apego en Guatemala necesita ser más estudiado para comprender mejor el constructo en el contexto guatemalteco.
- De la muestra evaluada, la mayoría de los estudiantes cuentan con un estilo de apego seguro; y una minoría de los estudiantes cuentan con un estilo de apego ansioso ambivalente.
- A partir de los resultados basados en el género, se puede concluir que, si bien existen algunas diferencias mínimas, tanto mujeres como hombres muestran una tendencia similar hacia el apego seguro, con un 68% de mujeres y un 70% en los hombres. Esto sugiere que, esta muestra de estudiantes de psicología, tienen a sentirse seguros y cómodos con la cercanía emocional en sus relaciones y esto puede contribuir de manera positiva, su futura práctica profesional.
- El estilo de apego seguro es prevalente en ambos semestres, pero en el segundo semestre existe una tendencia a evitar la intimidad emocional y la cercanía en las relaciones interpersonales.

- La identidad de la persona no es un factor significativo que afecte el estilo de apego de dicha persona.
- El uso intermedio de las estrategias es el comúnmente desarrollado en esta población, estudiantes de primer y segundo semestre, por lo que puede implicar que no se dan los espacios, las herramientas o la ayuda necesaria para mejorar el uso de las estrategias.
- La interacción social de los estudiantes de psicología se vio afectada tras la cuarentena por la pandemia de Covid-19, lo cual a largo plazo puede afectarles su manera de actuar como profesionales en el área clínica, social, educativa e industrial
- Sí existen relaciones (positivas y negativas) entre las variables de estilo de apego y la autorregulación social, pero no todas son significativas.
- La realización de un estudio cualitativo centrado en los estilos de apego de los estudiantes, con un enfoque en sus interacciones interpersonales recientes, utilizando por ejemplo entrevistas, podría proporcionar una comprensión más profunda de los estilos de apego en esta población.

5.2 Recomendaciones

- El realizar actividades que aumenten la autorregulación social en la universidad, en especial en la escuela de ciencias psicológicas, puede fomentar a la creación de estilo de apego seguro; y por lo tanto un mejor aprendizaje para realizar un buen ejercicio profesional.
- El apego en Guatemala necesita ser más estudiado para mejorar la escala a utilizar. Se recomienda realizar otro estudio con esta misma escala, para comprobar si es la población evaluada es la que no comprendió de manera adecuada los incisos o es la escala que no se acopla de manera adecuada a la población evaluada.
- Se recomienda realizar otro estudio con esta misma escala, para comprobar si la muestra evaluada no comprendió los ítems inversos o es la escala que no se acopla al contexto guatemalteco.
- Se recomienda que los estudiantes puedan trabajar su concepto de autoestima, comunicación asertiva y formas de relaciones interpersonalmente de manera adecuada. De esa forma, trabajar en su sistema de apego.
- Se recomienda que al momento de volver a evaluar la variable de apego en el contexto guatemalteco, buscar una proporción adecuada entre los participantes hombres y mujeres; así comprobar este dato.
- Se recomienda implementar intervenciones psicoemocionales en los primeros semestres para que los estudiantes puedan aprender a gestionar sus emociones de manera adecuada, y aprender a gestionar la incomodidad a la intimidad emocional. De esa forma, mejorar su manera de relacionarse

emocionalmente con los demás antes de sus práctica profesional, para que puedan realizar un trabajo adecuado con la población a tratar.

- Se recomienda que esta información se tome en cuenta al momento de psicoeducación sobre la variable de apego a los estudiantes.
- Se recomienda a los docentes trabajar en su manera de comunicarse con los demás, mejorando sus herramientas de comunicación asertiva y amable; para que los estudiantes se sientan cómodos para buscar ayuda en ellos. Y brindar actividades adecuadas para que los estudiantes puedan poner en práctica estas herramientas. Y a los estudiantes se recomiendan aprovechar estos espacios, buscando técnicas que les ayude a tolerar la frustración, regular sus emociones al trabajar en grupo y relacionarse con otros; como mindfulness, técnicas de respiración, autoafirmaciones, entre otros.
- Tomar en cuenta que los estudiantes han pasado por un proceso de adaptación en las clases, psicoeducando estrategias para aprender a gestionar la ansiedad o miedo a la interacción social.
- Se recomienda utilizar otro instrumento en el caso de otro estudio sobre los estilos de apego y la autorregulación social, para tener más claridad entre las relaciones de variables.
- Se recomienda la adopción de un enfoque metodológico mixto al investigar esta variable, con el fin de obtener una visión más completa y holística del estilo de apego.

5.3 Referencias

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a study of strange situation*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Alexander, P. A. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- <https://doi.org/10.1023/A:1022185502996>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). *Attachment styles among young adults: A test of four-category model*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, (335), 55-73.
- units. *European Journal of Psychology of education*, 14(1), 41-55. doi: 10.1007/bf03173110
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (vol 1)*. New york, Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss vol.2*. New York: Basic Books.
- Busolo, M. (2022). Apego y aprendizaje.
- Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: la controversia “cualitativo vs. cuantitativo”. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7-16.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2, 1-11.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social Psychology*, 58, 644-663.

- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. *Advances in personal relationships*, 2, 53-90.
- Collins, N. L., & Read, S. S. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Delgado, Á., Claudia, Sandrick, E., & Rafael, A. (2023). Interacción social postpandemia en estudiantes de psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla. *Unisimon.edu.co*. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/12628>
- Dunlosky, J., & Ariel, R. (2011). Self-Regulated learning and the allocation of study time. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 53, pp. 103-140). DOI: 10.1016/B978-0-12-385527-5.00004-8
- Fear, R. M. (2017). *Attachment Theory: Working Towards Learned Security*. Karnac Books Limited.
- Fraley, R. (2002). Attachment Stability From Infancy to Adulthood: Meta-Analysis and Dynamic Modeling of Developmental Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123-151.
- Fraley, C. & Roisman, G. (2019) The development of adult attachment styles: four lessons, *Current Opinion in Psychology*, Volume 25, Pages 26-30, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.008>.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- Gutierrez, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81-108.

- Gore, A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Sage journals*, 113(2), 240–264. <https://doi.org/10.1177/0161468111111300204>
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). *Romantic love conceptualized as an attachment process*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). *Love and work: an attachment theoretical perspective*. *Journal of personality and social Psychologist*.
- Lestussi, A. H., Freytes, M. V., López, G. E., & Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- López, F. (2014, Enero 24). *Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital*. *Journal for the Study of Education and Development*.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037006775380830>
- López, F., Etchebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Piramide.
- Martinez, K. (2019). Relación entre apego adulto y procrastinación académica en estudiantes de la Carrera de Psicología del 4to año (Tesis Doctoral)
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chile Pediatra*, 85(3), 265-268.
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa.
- Noller, P., & Feeney, J. (2001). *Apego adulto* (J. Feeney, P. Noller, & Y. Gómez Ramírez, Trans.). Desclée de Brouwer.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintado, S., & Mendoza, A. (2016). Attachment styles and relationship satisfaction.
- Prosen, S., & Vitulić H. (2016). Emotion Regulation and Coping Strategies in Pedagogical Students with Different Attachment Styles. *Japanese Psychological Research*, 58(4), 355–366. <https://doi.org/10.1111/jpr.12130>
- Rada, V. D. (2004). Problemas de representatividad en las encuestas con muestreos probabilísticos. *Papers: revista de sociología*, 45-66.
- Ravitz, P., Maunder, R., Hunter, J., Sthankiya, B., & Lancee, W. (2009). Adult attachment measures: A 25-year review. *Journal of psychosomatic research*, 69, 419-432. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.08.006>
- Shraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Sojuel, D., Ochaeta, I., García, K., & Liska, A. (2023). *Autorregulación del aprendizaje*.
- Sojuel, D., Ochaeta, I., Liska, A., & García, K. (2023). *Efecto de una intervención sobre estrategias de aprendizaje en la autorregulación y el desempeño académico de estudiantes de psicología*.
- Tacon, A. M., & Caldera, I. M. (2001). Attachment and parental correlates in late adolescent Mexican American women. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 23(1), 71-88.
- Tasso, A. F., Browns, D., Griffo, R., & Maxwell, K. S. (2012). The use of the adult attachment scale with domestically violent men. *Journal of family violence*, 27, 731-739. 10.1007/s10896-012-9466-9

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2021). *Catálogo de estudios 08*. USAC.

Retrieved February 21, 2023, from <https://www.usac.edu.gt/catalogo/psicologia.pdf>

Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. *The place of attachment in human behavior*, 171-184.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individuals differences in self regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(4), 327-353.

[http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the keys subprocesses? *Contemporary educational psychology*, 11, 307-313.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Anexo 1

Escala de apego adulto (Adult Attachment Scale) Collins y Read (1990)

Adaptado por Tacon y Caldera (2001)

Edad: _____ Sexo: _____

Por favor lea cada oración y seleccione la opción de la columna derecha que mejor describa como usted caracteriza sus sentimientos.

1	2	3	4	5
No característico	Poco característico	Neutral	Algo característico	Muy característico

1	Es difícil para mí depender de otras personas.	1	2	3	4	5
2	La gente nunca está ahí cuando la necesito.	1	2	3	4	5
3	Me siento bien al depender de otros.	1	2	3	4	5
4	Sé que otras personas estarán ahí cuando los necesite.	1	2	3	4	5
5	Me es difícil confiar completamente en otras personas.	1	2	3	4	5
6	No estoy muy seguro de contar con los demás cuando los necesite.	1	2	3	4	5
7	No me preocupa mucho ser abandonado.	1	2	3	4	5
8	Muy a menudo me preocupa que mi pareja no me ame en realidad.	1	2	3	4	5
9	A veces me parece que otras personas no les agrada acercarse tanto como me gustaría acercarme a mí.	1	2	3	4	5
10	A menudo me preocupo por saber si mi pareja querrá permanecer conmigo.	1	2	3	4	5
11	Me gustaría involucrarme con alguien.	1	2	3	4	5
12	Mi deseo de involucrarme completamente con la gente a veces la aleja de mí.	1	2	3	4	5
13	Me es relativamente fácil acercarme a otros.	1	2	3	4	5
14	Generalmente no me preocupa que alguien se me acerque	1	2	3	4	5

	demasiado.					
15	De una u otra manera me incomoda estar cerca de los demás.	1	2	3	4	5
16	Me siento nervioso cuando alguna persona se acerca demasiado.	1	2	3	4	5
17	Me siento cómodo al tener a otro dependiendo de mí.	1	2	3	4	5
18	Con frecuencia mis parejas me piden intimar más de lo que me hace sentir cómodo.	1	2	3	4	5

Anexo 2
Escala de Autorregulación social
(Sojuel et al., 2023)

Para responder los siguientes enunciados, selecciona en la escala de respuestas la opción que más te represente durante el último curso de estudios en tus asignaturas. La escala representa un continuo que va desde 1, que significa “Nada cierto sobre mí”, hasta 7, que significa “Muy cierto sobre mí”.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto sobre mí						Muy cierto sobre mí

Búsqueda de ayuda: En este apartado piensa en lo que haces cuando estudias o realizas tareas para tus asignaturas.								
1	Pido ayuda al maestro/a siempre que lo considere necesario.	1	2	3	4	5	6	7
2	Pido ayuda a mis compañeros siempre que lo considere necesario.	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando no comprendo un contenido o tema busco ayuda.	1	2	3	4	5	6	7
4	Pido ayuda para saber si realicé correctamente alguna tarea o para mejorarla.	1	2	3	4	5	6	7
Interacción social: En este apartado piensa en lo que haces cuando estudias o realizas tareas para tus asignaturas.								
5	Comparto tiempo con otros estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
6	Estudio o completo tareas acompañado de otros estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
7	Expreso mis ideas o comentarios constantemente con mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
Autorregulación social: En este apartado piensa en lo que haces cuando estudias o realizar tareas para tus asignaturas.								
8	Me permito entender mejor los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7
9	Evalúo si nuestro trabajo puede mejorar y comparto mis	1	2	3	4	5	6	7

	conclusiones.							
10	Trato de aclarar las discusiones que se forman sobre algún tema.	1	2	3	4	5	6	7

