

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA Y DIMENSIONES DE APEGO
ADULTO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR POR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTOR

GABRIEL ENRIQUE SCHRADER MINDREAU

ASESOR

JUAN NÚÑEZ DEL PRADO MURILLO

Lima, 2021

RESUMEN

La adaptación a la vida universitaria permite al estudiante desarrollarse tanto en el ámbito académico como en el socioemocional; de esta manera, el estudiante adaptado fomenta la formación de redes de soporte en momentos de preocupación y mantiene una mayor percepción de salud. Una de las variables que ha demostrado tener efecto en la adaptación universitaria es el apego adulto seguro, la cual implica aspectos de una buena adaptación como un mejor manejo de la ansiedad y el estrés, mayor autoeficacia y mayor sensación de autonomía. Pese a lo mencionado, no se encuentra mucha investigación en Latinoamérica que hable acerca del vínculo entre la adaptación universitaria y el apego adulto. Por este motivo, el objetivo principal del presente estudio es analizar la relación entre las variables de adaptación a la vida universitaria y las dimensiones de apego adulto. Con este fin, se evaluó a 218 estudiantes universitarios, de entre 18 y 25 años ($M= 19.8$, $DE= 1.6$). La adaptación a la vida universitaria fue medida a través del Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r) y las dimensiones de apego adulto fueron medidas por el Cuestionario de Relación (RQ). Los resultados sugieren que la presencia de altos niveles de ansiedad y evitación se relacionan significativamente de manera negativa con los aspectos personal e interpersonal de la adaptación a la vida universitaria, lo cual coincide con la idea de que el apego, sobre todo, tiene relevancia en el ámbito socioemocional del desarrollo de la persona.

Palabras clave: apego adulto, adaptación a la vida universitaria, estudiantes universitarios

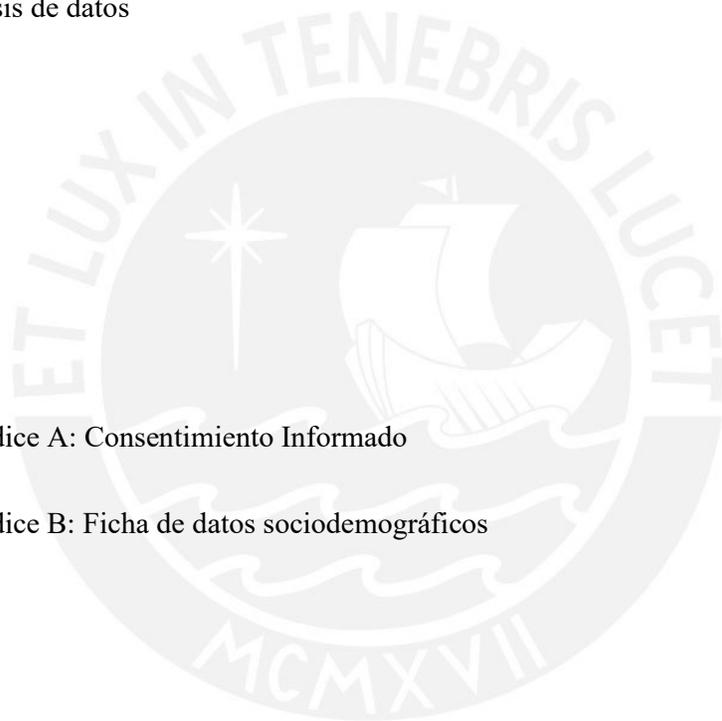
ABSTRACT

The adjustment to college allows the student to develop in both the academic and the socioemotional aspects of his life; for this reason, the adjusted student encourages the establishment of a support network in times of preoccupation and keeps a greater health perception. One of the variables that have proven to have effect on the adjustment to college is the secure adult attachment, which implies aspects of a good adaptation such as better self-efficacy, better autonomy and better anxiety and stress management. Despite the above, there is not much research about the relationship of college adjustment and adult attachment in Latin America. For this reason, the main objective of this research is to analyze the association between the variables of college adjustment and the dimensions of adult attachment. Therefore, the research evaluated 218 college students, between the ages of 18 and 25 ($M= 19.8$, $SD= 1.6$). The college adjustment was measured with the Questionnaire of Academic Experiences in its reduced version (QVA-r) and the dimensions of adult attachment were measured with the Relationship Questionnaire (QR). The results suggest that the presence of high levels of anxiety and avoidance it is related significantly and negatively with the personal and interpersonal aspects of the college adjustment, which coincides with the idea that the attachment has relevance in the socioemotional aspect of a person's development.

Key words: adult attachment, adjustment to college, college students

Tabla de Contenido

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Procedimiento	14
Análisis de datos	14
Resultados	16
Discusión	20
Referencias	28
Apéndices	34
Apéndice A: Consentimiento Informado	34
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos	35



La transición a la educación superior trae consigo la necesidad de superar distintos desafíos, ya que combina tanto los cambios usuales del final de la adolescencia y comienzo de la adultez temprana, como el afrontamiento del estrés producto de las expectativas que otro significativo tenga sobre uno o las expectativas personales sobre proyectos y metas (Almeida et al., 1999). Parte de estos desafíos incluye aspectos académicos o institucionales como los nuevos sistemas de enseñanza y evaluación o la toma de decisiones vocacionales; sin embargo, también toma un rol importante la exigencia de nuevos patrones de relación interpersonal a nivel familiar y amical, así como también la consolidación de la identidad, autonomía y el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas (Huairé et al., 2019; Righi et al., 2006; Sharma, 2012). Y, por ende, una adaptación adecuada a este contexto dependerá del aprendizaje de nuevos comportamientos o la adaptación de algunos ya existentes. Esto es de vital importancia ya que de este proceso de adaptación depende el desempeño de la persona en su nuevo ámbito académico (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2000).

Los desafíos mencionados se complejizan aún más en los casos en que ha habido una movilización de los estudiantes desde sus ciudades originarias (Bender et al., 2019; Soares et al., 2007), esto debido a que estos estudiantes se separan de su familia y amigos y se enfrentan a la necesidad de generar nuevas relaciones que le puedan brindar soporte social. A partir de esto, muchos de estos estudiantes presentan nostalgia, lo cual puede conllevar a altos niveles de estrés; además, si bien la separación de los padres es un proceso natural dentro de esta etapa de desarrollo, esta puede ser experimentada por los adolescentes como una pérdida importante y podría traer consigo reacciones emocionales significativas como depresión, cólera o culpa (Bernier et al., 2007).

Existen diversos enfoques teóricos desde donde se ha explicado el proceso de adaptación al contexto universitario (Bell, 1934; Baker et al., 1985; Fierro, 1997; García y Magaz, 1998; Beltrán y Torres, 2000); uno de estos es el presentado por Almeida et al (2000), el cual la define como un proceso complejo y multidimensional que envuelve múltiples factores tanto de naturaleza intra e interpersonal como de naturaleza contextual. Estos autores comentan que la transición a la universidad enfrenta a los estudiantes con la resolución de un conjunto de tareas en cuatro dominios principales: académico, social, personal y vocacional/institucional. En cuanto a lo académico, este implica el desarrollo de nuevos hábitos y estrategias de aprendizaje, además del ajuste a nuevos sistemas de evaluación; con respecto a lo social, la experiencia universitaria implica la utilización de

patrones de relación interpersonal más maduros; lo personal se relaciona con la correspondencia de los años universitarios con el establecimiento de un fuerte sentido de identidad, lo que contribuye a la mejora de la autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismo; y, por último, el dominio vocacional/institucional parte de que la universidad constituye una etapa fundamental para el desarrollo de la identidad vocacional y, además, el compromiso con objetivos vocacionales y con instituciones parece tomar gran importancia (Soares et al., 2006).

Esta concepción teórica se basa en una perspectiva psicosocial sobre la transición a la universidad, en la que se enfatiza la identidad como tema importante dentro del proceso de educación a partir de siete vectores que permiten el desarrollo psicosocial del estudiante universitario (Chickering, 1969, citado en Almeida et al., 2000).

El primer vector del que se habla es el desarrollo de competencia, la cual puede ser de tres tipos: intelectual, física-manual e interpersonal. La competencia intelectual se refiere a poder crear un repertorio de habilidades para comprender, analizar y sintetizar la información; luego, la competencia física-manual implica los logros atléticos y artísticos; y finalmente, la competencia interpersonal, la cual está relacionada con la habilidad de empatizar con el otro, con el fin de alinear puntos de vista propios con los del grupo. La sensación de competencia en general incrementa cuando los estudiantes pueden confiar en sus propias habilidades y reciben una retroalimentación positiva por parte de los demás (Chickering y Reisser, 1993). El segundo vector es el manejo de emociones, en el que se espera que el estudiante sea consciente de sus sentimientos, pueda confiar más en ellos y pueda reconocer que proveen información relevante sobre su comportamiento; de esta manera, al lograrlo, ellos podrán alcanzar nuevos patrones de expresión y control de emociones.

El tercer vector es el camino hacia la autonomía. Para Chickering y Reisser (1993), esta requiere el desarrollo de una independencia emocional e instrumental, así como también el reconocimiento de la interdependencia con respecto a sus pares. La independencia emocional es la libertad de la necesidad de continua aceptación, afecto y aseguración; mientras que la independencia instrumental se refiere a la habilidad de actuar sin buscar asistencia. Así mismo, al hablar de la interdependencia, el estudiante debe contar con las demás personas en algunas ocasiones, pues esta interacción es necesaria para la existencia humana, debido al apoyo que las redes sociales pueden brindar. El cuarto vector es el desarrollo de relaciones interpersonales maduras, que incluye

tolerancia y apreciación de las diferencias personales. Así mismo, también se toma en cuenta la capacidad de establecer relaciones íntimas, caracterizadas por confianza mutua y apoyo y que permitan cierta independencia e individualidad (Chickering y Reisser, 1993).

El quinto vector es el establecimiento de la identidad, este depende en parte de otros vectores como la competencia, madurez emocional, autonomía y relaciones interpersonales maduras, ya que factores como la comodidad con la apariencia física, la autoestima, el autoconcepto y el sentido del self están involucrados también en este vector. El siguiente vector es el desarrollo de un propósito, el cual implica tener una noción sobre quién se quiere ser, formulando planes de acción en cuanto a las aspiraciones vocacionales, los intereses personales y los compromisos familiares e interpersonales. Finalmente, el último vector es el desarrollo de la integridad, en el cual se da un cambio de la literalidad de las reglas hacia una visión más relativa de ellas, viendo así los propósitos detrás de estas; así mismo, el estudiante elige los valores que están más de acuerdo con su identidad y respetará los valores diferentes de cada persona (Chickering y Reisser, 1993).

Para Chickering (1969, citado en Almeida et al., 2000), cada uno de estos vectores acompaña al individuo a lo largo de su vida, ya sea que tengan una resolución positiva o negativa; así mismo, este autor enfatiza que la competencia, la autonomía y la identidad asumen mayor importancia durante los años de la universidad. En este sentido, Almeida, Ferreira y Soares (1999), basándose en los vectores propuestos por Chickering, proponen tres grandes dominios para englobar la adaptación al contexto universitario: alumno, curso y contexto.

La dimensión *alumno* tiene que ver, en general, con temas asociados a la percepción de bienestar por parte del estudiante, tanto físico como psicológico; así mismo, también se ven dimensiones del self como la autonomía, el autoconcepto y la percepción de competencia (Soares et al., 2006), las cuales guardan relación con los vectores previamente mencionados. Además de esto, también incluye la construcción de la identidad y la proyección de vida a partir de los cambios socioculturales que suceden a partir de la toma de decisiones y que conllevan alteraciones al estilo de vida (Almeida et al., 2002).

La dimensión *curso* implica la organización del tiempo y de los horarios de estudio y el afrontamiento de la ansiedad producto de las evaluaciones; esta es posteriormente dividida en las dimensiones carrera y estudio (Soares et al., 2006). La primera incluye los proyectos vocacionales y las perspectivas de carrera, siendo muy importante pues las cuestiones vocacionales tienen gran importancia en el desenvolvimiento de la identidad, sobre todo en los estudiantes de primer año, quienes pueden haberse matriculado en una carrera que no es su primera opción vocacional (Almeida et al., 2002). Por otro lado, la dimensión estudio implica las competencias de estudio y situaciones cotidianas de trabajo, como rutinas de estudio, gestión de tiempo, uso de la biblioteca y otros recursos de aprendizaje, entre otros (Soares et al., 2006).

Finalmente, la dimensión *contexto*, en la que se enfatiza la adaptación institucional, establece como importante la calidad de los vínculos con los pares, la gestión de recursos económicos, la relación con profesores, la participación en actividades extracurriculares y las relaciones familiares. Esta dimensión se divide en interpersonal e institucional. Por un lado, el aspecto interpersonal implica el involucramiento en actividades extracurriculares, la relación con pares en general y relaciones significativas; mientras que, por otro lado, el aspecto institucional se refiere a los deseos de continuar los estudios y al conocimiento y las percepciones sobre la calidad de los servicios existentes (Soares et al., 2006).

La importancia de adaptarse a un nuevo ambiente se da tanto en el ámbito académico como en el social. De esta manera, un estudiante adaptado podrá dedicar energía considerable al estudio (Astin, 1999), por lo que tendrá un mejor desempeño académico durante sus años universitarios. Así mismo, este estudiante podrá emplear gran cantidad de tiempo en el campus universitario, participará en organizaciones estudiantiles y tendrá la capacidad y los recursos necesarios para interactuar frecuentemente con miembros de su facultad y otros estudiantes (Astin, 1999), lo cual es importante pues la interacción con los compañeros promueve aspectos beneficiosos para la salud, como la formación de una red de soporte que permita al estudiante apoyarse en situaciones preocupantes (Katz y Somers, 2017; Rook et al., 2011).

Por otro lado, las consecuencias de no adaptarse tendrán un gran alcance para el desarrollo de los sujetos, debido al efecto que el proceso de adaptación tiene en diferentes aspectos de la vida del estudiante. Credé y Niehorster (2012) plantean que la adaptación toma un rol moderador entre la habilidad del estudiante y su desempeño académico, pues

quien no se logra ajustar a las demandas académicas probablemente tendrá resultados más pobres en pruebas y tareas. Por otro lado, una baja adaptación también tendrá repercusiones en el ámbito social, a partir de la sensación de soledad, que puede desembocar en el aislamiento de un estudiante, incapaz de recibir ayuda de parte de sus compañeros. Similarmente, baja adaptación emocional impedirá que el estudiante tenga el impulso de buscar ayuda cuando encuentre dificultades académicas (Credé y Niehorster, 2012; Huairé et al., 2019).

Considerando la relevancia de este proceso, es importante conocer las variables que podrían estar relacionadas al proceso de adaptación a la vida universitaria. Entre estas, es posible encontrar distintas características demográficas (McDonald y Vrana, 2007), rasgos de personalidad (Aspinwall y Taylor, 1992) y relación con los padres (Hickman y Andrews, 2003). Con respecto a esta última, se han identificado factores de la relación entre padres e hijos que podrían promover o impedir una buena adaptación futura a la universidad, estos factores incluyen el fomento parental de autonomía, reciprocidad en la relación padre-hijo, padres presentes como fuente de apoyo social o la calidad del apego con los padres (Hinderlie y Kenny, 2002).

Específicamente, la teoría de apego ofrece un punto de vista biosocial sobre cómo las relaciones cercanas influyen, a veces de manera permanente, el desarrollo de las personas involucradas (Bowlby, 1979). La teoría del apego, desarrollada inicialmente por John Bowlby, parte de la concepción de un sistema comportamental homeostático que regula comportamientos relacionados a la búsqueda de proximidad y al mantenimiento del contacto con uno o pocos individuos específicos, los cuales proveen seguridad física o psicológica (Bowlby, 1969). Según Bowlby (1969), el sistema de apego es un sistema comportamental independiente, comparable en función a sistemas como la alimentación, el apareamiento y la exploración.

El sistema de apego funciona según los principios de la teoría de sistemas de control. En este modelo se asume que el sistema de control presenta una serie de estímulos ambientales que lo activarán o desactivarán (Berman y Sperling, 1994). En el caso del apego, las conductas de apego inician cuando el niño ve que no puede alcanzar fácilmente a la figura de apego, o cuando se siente amenazado o temeroso. En estos momentos, el niño emplea algún comportamiento diseñado para reestablecer la proximidad (llamar, buscar, llorar, mirar fijamente, tocar, etc.); la elección de la conducta dependerá de factores específicos del ambiente, como la distancia de la figura de apego o la severidad

de la ansiedad. Lograda la proximidad, el niño aborda conductas de mantenimiento de esta (abrazar, arrullar, aferrarse, sonreír, etc.), para luego desactivar el sistema de apego y poder usar otro sistema comportamental como la alimentación o exploración (Berman y Sperling, 1994).

Para lograr activar y desactivar el sistema de apego de manera efectiva, el niño debe desarrollar modelos operativos internos de la figura de apego y de sí mismo en interacción con esta. Estos modelos ayudan al niño a regularse, siendo capaces de predecir cuándo la figura de apego no estará disponible (Bowlby, 1988). Los modelos operativos internos orquestan el comportamiento, la cognición y el afecto en las relaciones cercanas, proveyendo una guía acerca de cómo comportarse, qué se debe esperar o anticipar y cómo interpretar los eventos interpersonales ambiguos en la interacción con figuras significativas (Cassidy y Shaver, 2016; Rholes y Simpson, 2004). Estos modelos tienen una tendencia a la estabilidad, lo cual puede significar que se mantengan desde la niñez hasta la adultez, pues, una vez organizados, tienen una tendencia a actuar de manera automática, aunque pueden ser modificados por determinadas circunstancias (Yárnoz-Yaben y Comino, 2011). Así mismo, a pesar de la aparente estabilidad, se tiene evidencia de que estos pueden ser modificados, sobre todo debido a variables culturales como el cambio de creencias y normas sociales (Konrath et al., 2014; Lopez y Gormley, 2002).

Un elemento importante para entender esta teoría es la distinción de las figuras significativas de otras figuras del entorno del niño. Con el fin de distinguir una relación de apego de relaciones de otro tipo, se han establecido tres funciones o características propias de las primeras. En primer lugar, un vínculo de apego está marcado por la tendencia a mantenerse en contacto cercano con la figura de apego y la separación causa un grado de estrés o protesta. En segundo lugar, la figura de apego debe ser usada como un refugio seguro en momentos de peligro o amenaza, como fuente de protección, seguridad y apoyo. Por último, la figura de apego funciona como base segura para la exploración: su presencia promueve sentimientos de seguridad y confianza, facilitando la exploración desinhibida (Fraley y Shaver, 2000).

Pese a especializarse en el trabajo con niños y las relaciones con sus padres, Bowlby (1969) creía que la teoría del apego no era aplicable solo para la niñez, sino más bien que era un fenómeno que se manifestaba durante toda la vida. A pesar de la diferencia de edad respecto a las etapas tempranas del desarrollo, el apego adulto sigue siendo similar en su mayoría al apego temprano, el cual es definido como la tendencia estable

del individuo de esforzarse por buscar y mantener proximidad y contacto con una o pocas personas que potencialmente puedan proveer seguridad física o psicológica; sin embargo, la diferencia radica en que la relación de apego adulto es bidireccional: una misma persona funciona tanto como receptor como figura de apego (Berman y Sperling, 1994; Cassidy y Shaver, 2016). Específicamente, los padres brindan regulación emocional a sus hijos, pero no buscan lo mismo en retorno, mientras que, por ejemplo, en el caso de una relación romántica de largo plazo, la pareja tiene influencia recíproca en los estados emocionales del otro (Berman y Sperling, 1994). Si bien se ha encontrado que las relaciones románticas suelen ser una de las figuras más importantes dentro de las relaciones de apego en la adultez, también resultan importantes otro tipo de relaciones que también pueden cumplir el rol de figuras de apego, como lo son los pares, hermanos, profesores o relaciones espirituales (Fraley y Shaver, 2000).

Pese a que existen diversos abordajes teóricos sobre los estilos de apego adulto, usualmente se consideran dos dimensiones continuas que atraviesan estos estilos: evitación y ansiedad (Rholes y Simpson, 2004). De manera más específica, Bartholomew y Horowitz (1991) han propuesto un modelo de cuatro categorías que enfatiza las representaciones internas de sí mismo y de los demás, con el fin de determinar la experiencia individual de las relaciones cercanas. Su modelo incorpora el concepto de Bowlby de modelos operativos internos, estableciendo que un estilo de apego puede ser definido a partir de dos dimensiones básicas, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas y que se manifestarán a través de las dimensiones de ansiedad y evitación.

De esta manera, la ansiedad se refiere a una fuerte necesidad de cuidado y atención por parte de las figuras de apego, no estando seguro de la capacidad o voluntad de estas para responder a sus necesidades (Lane y Goka-Dubose, 2016; Rholes y Simpson, 2004). En este caso es común ver estrategias de afrontamiento muy activas, producto de figuras de apego poco atentas o ansiosas en la infancia, frente a las que el niño percibe que responderán favorablemente si exagera las conductas normativas de apego (llamar, llorar, apegarse), al punto de demandar una respuesta. Esta dinámica es resistente a desaparecer pues estas estrategias suelen ser efectivas en ocasiones, generando la percepción de figuras de apego impredecibles (Mikulincer y Shaver, 2016). La ansiedad se relaciona con un modelo negativo de sí mismo, el cual es asociado con ansiedad de abandono (Brennan et al., 1998).

Por otro lado, la evitación suele ser definida como el deseo de mantener independencia psicológica y la incomodidad con la intimidad psicológica, incluso en relaciones cercanas como el matrimonio (Rholes y Simpson, 2004). Esta dimensión se caracteriza por estrategias de afrontamiento poco activas, las cuales pueden derivar de experiencias previas con cuidadores emocionalmente distantes, fríos u hostiles durante la infancia, que responden a llamados de ayuda o soporte con desaprobación o enfado; luego de esto, el niño opta por inhibir, suprimir o desactivar conductas normales de apego (Mikulincer y Shaver, 2016). Esta corresponde a un modelo negativo de los demás, el cual suele relacionarse con el comportamiento evitativo (Brennan et al., 1998).

Basándose en estas dos dimensiones, Bartholomew y Horowitz (1991) desarrollaron cuatro estilos de apego en la adultez: seguro, preocupado, evitativo y temeroso. Los individuos con apego seguro no tienen dificultades para volverse emocionalmente cercanos a otros, se sienten seguros si pueden confiar en otras personas y no se preocupan por quedarse solos o porque no los acepten. Así mismo, las personas que mantienen un estilo de apego seguro muestran mayor resiliencia, competencia social e integración dentro de los grupos de compañeros (Beauchamp et al., 2016; Kurland y Siegel, 2013). En estos casos, se da una combinación entre imágenes positivas de sí mismo y de los demás (Bartholomew y Horowitz, 1991).

Personas con un estilo de apego preocupado se mantendrán ocupados buscando intimidad emocional con los demás y no se sienten bien a menos que tengan contacto cercano con otras personas. Así mismo, perciben que no son merecedores de la atención de los demás, pero no los valoran negativamente (Bartholomew y Horowitz, 1991). Este estilo suele corresponder con apego ambivalente en la niñez (Hazan y Shaver, 1987). El estilo preocupado deriva de la combinación de una imagen negativa de sí mismo, pero positiva de los demás.

Así mismo, Bartholomew (1990) define apego temeroso como aquel que manifiesta miedo a la intimidad o falta de interés y motivación por involucrarse en relaciones cercanas. Las personas con un estilo de apego temeroso no pueden relajarse cuando están en contacto con otras personas y, a través de evitar el contacto íntimo, intentan anticipar el rechazo de los demás. En este estilo es usual que sean personas que han sido rechazados por sus padres, por lo que concluyen que las demás personas no son de confianza ni cuidarán de sí. Se da entonces la combinación de imágenes negativas de sí mismo y de los demás (Bartholomew y Horowitz, 1991).

Por último, los individuos que presentan un estilo de apego evitativo se sienten bien sin mantener relaciones cercanas con otras personas y les es muy importante sentirse independientes y autosuficientes (Beauchamp et al., 2016). Se protegen de la decepción evitando contacto con personas que demanden cercanía e intimidad. Este estilo de apego se caracteriza por tener una buena imagen de sí mismo y mala de los demás. Así mismo, correspondería al estilo de apego evitativo en la niñez (Bartholomew y Horowitz, 1991).

Se puede observar que el apego adulto tiene implicancias en distintas áreas de la vida de la persona, como el desarrollo de psicopatologías (Smojver-Azic et al., 2015), el grado de separación e individuación (Mattanah et al., 2004), autoeficacia social (Wei et al., 2005), entre otros. Así mismo, se ha estudiado acerca de la relación entre el apego adulto y el proceso de adaptación, pues, como se mencionó, la universidad pone a prueba las estrategias adaptativas y los mecanismos de afrontamiento de los adolescentes, por lo que es relevante pensar que el estilo de apego podría influenciar la reacción de los estudiantes y su efecto por las presiones universitarias (Kurland y Siegel, 2013).

Lapsley y Edgerton (2002) aportan a la relación recién mencionada postulando que los estudiantes que exhiben un apego seguro tienden a estar adaptados social y emocionalmente a la universidad, sucediendo lo contrario en estudiantes con estilos de apego temeroso y preocupado. De esta manera, concluyen que los estilos de apego tienen implicancias importantes con respecto a la adaptación en distintos dominios psicológicos y comportamentales durante la adolescencia y la adultez temprana. Para Kurland y Siegel (2013), existe también una fuerte correlación entre seguridad de apego y desempeño académico, pues los individuos con un apego seguro reportan mayores éxitos académicos. Así mismo, estos autores plantean que los estudiantes con un apego seguro exhiben una mejor salud mental, tienen menos posibilidades de tomar grandes cantidades de alcohol y tienen altos niveles de razonamiento moral. En contraparte, los estudiantes con un tipo de apego inseguro presentan más problemas para manejar la ansiedad y el estrés.

En este sentido, Bernier et al. (2004) discuten que el estilo de apego preocupado guarda relación con pobre adaptación en el primer año de universidad, teniendo implicancias negativas en cuanto a la adaptación personal e institucional. El estilo de apego preocupado puede, entonces, impedir el desarrollo de autonomía psicológica respecto a los padres, lo cual implica que tengan menos recursos personales para lidiar con temas personales y sociales en este nuevo contexto. También se ha podido ver que

estudiantes preocupados demuestran mayor ansiedad rasgo (Kurland y Siegel, 2013) y mayor conciencia de sentimientos negativos (Lane y Goka-Dubose, 2016).

Por otro lado, la tendencia a un estilo evitativo parece no estar relacionado con la adaptación de los estudiantes, lo cual podría deberse a que no perciben el ambiente afectivamente neutral universitario como amenazante (Beauchamp et al., 2016; Bernier et al., 2004). Dado esto, se ha visto que estudiantes con un estilo evitativo son menos organizados y desconcentrados de los temas académicos (Kurland y Siegel, 2013).

En cuanto al aspecto social, Wei et al. (2005) encontraron que estudiantes con niveles altos de ansiedad y/o evitación tendían a tener distintos déficits en competencias sociales, como baja autoeficacia e incomodidad para decir cómo se sienten, respectivamente. En estudiantes con altos niveles de ansiedad o evitación se podía ver también sentimientos de soledad y subsecuente depresión.

En suma, este estudio apunta a evaluar una posible relación entre el estilo de apego adulto y sus dimensiones y el proceso de adaptación a la vida universitaria, la cual se espera que, a la luz de estudios trabajados en otros contextos, pueda darse también en una muestra de estudiantes universitarios de Lima, Perú. De manera más específica, se buscará conocer las diferencias que puede tener que la persona se encuentre en una relación de pareja estable en el proceso de adaptación a la vida universitaria y, por otro lado, también se espera conocer acerca de la diferencia que pueda existir según el lugar de procedencia de los estudiantes.

Para esto, se aplicarán instrumentos en un momento único y de manera grupal a estudiantes, a quienes se accederá a través del contacto con las facultades a las que pertenecen; luego de ello se calculará la relación entre las dos variables evaluadas.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 218 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. El 72% de los participantes fueron mujeres y el otro 28% fueron hombres, con edades comprendidas entre 18 y 25, ($M = 19.8$, $DE = 1.6$). Del total, un 38.1% se encontraba cursando la formación básica, mientras que otro 61.9% estaba en los primeros años de facultad. Los estudiantes formaban parte de las facultades de Educación, Gestión y Alta dirección y de Estudios Generales Letras. Así mismo, la mayoría procedía de Lima (72.5%) y aquellos que provenían de otra provincia promediaban aproximadamente 62 meses de residencia en Lima, siendo un 84.4% de ellos quienes dejaron su lugar de origen para iniciar estudios universitarios. Con respecto a su situación de convivencia, se encontró que el 10% vivía solo, el 75% con su madre, el 54% con su padre, el 65,6% vive con hermanos, el 1,8% con su pareja, el 1,4% con amigos y el 16,5% restante vivía con otras personas. Por último, se pudo ver que un 28% tenía una pareja estable.

Los participantes fueron contactados en sus salones de clase a través de la coordinación previa con sus respectivas facultades en una única institución educativa privada. A estos se les entregó un consentimiento informado (Apéndice A), en el cual se les indicaba el propósito y duración de la prueba. Además, se les informó que su participación sería anónima y voluntaria. También, se les indicó que podían retirarse del proceso de evaluación si así lo quisieran y que podían hacer las preguntas pertinentes al investigador encargado.

Medición

El apego adulto fue evaluado a través del Cuestionario de Relación (RQ), propuesto originalmente por Bartholomew y Horowitz (1991) y adaptado al castellano por Alonso-Arbiol y Yáñez-Yaben (2000). Este instrumento consta de cuatro párrafos en los que se evalúa qué tanto uno se identifica con los prototipos de los cuatro estilos de apego adulto presentado por estos autores: seguro, preocupado, temeroso y evitativo. Para dar respuesta al cuestionario, En primer lugar, se debe marcar con cuál de los cuatro párrafos uno se identifica más y, posteriormente, debe indicar el grado de acuerdo que tiene con cada uno de los párrafos presentados, a partir de una escala Likert de siete puntos

en el que 1 significa fuertemente en desacuerdo y 7, fuertemente de acuerdo (Bartholomew y Horowitz, 1991).

Así mismo, este cuestionario también ofrece la posibilidad de obtener las dos dimensiones subyacentes a los estilos de apego adulto: ansiedad y evitación; así como también información sobre el modelo de sí mismo y de los otros (Yárnoz y Comino, 2011). Por un lado, la dimensión ansiedad corresponde a la suma de los puntajes obtenidos en los estilos que reflejan alta ansiedad hacia las relaciones (temeroso y preocupado), restándole la suma de estilos que reflejan baja ansiedad (seguro y evitativo); por otro lado, en el caso de la evitación se da lo contrario, siendo la suma de los estilos que reflejan alta evitación de las relaciones, restando la suma de los estilos que exhiben baja evitación.

Respecto a las características psicométricas de este instrumento, se pueden observar evidencias de validez convergente en las correlaciones con las dimensiones de apego evaluados por el ECR-R (Experiences in Close Relationships) (Sibley et al. 2005). De esta manera, se encontraron correlaciones positivas entre ansiedad en el ECR-R y el RQ ($r = .60, p < .001$) y de manera similar en evitación en ambos instrumentos ($r = .62, p < .001$).

En el contexto peruano, Hidalgo (2017) encontró un funcionamiento esperado según las relaciones teóricas entre estilos y dimensiones: correlaciones negativas entre apego seguro y las dimensiones de ansiedad ($r = -.73, p < .001$) y evitación ($r = -.39, p < .001$), correlación negativa entre estilo evitativo y la dimensión de ansiedad ($r = -.44, p < .001$) y correlación positiva entre este estilo y la dimensión de evitación ($r = .64, p < .001$), una correlación positiva entre el estilo preocupado y ansiedad ($r = .74, p < .001$) y, finalmente, correlación positiva entre el estilo temeroso y ambas dimensiones (ansiedad, $r = .68, p < .001$; evitación, $r = .44, p < .001$).

En el presente estudio también se pudo encontrar un funcionamiento esperado según las relaciones teóricas entre estilos y dimensiones: el apego seguro se relacionó de manera negativa con las dimensiones de ansiedad ($r = -.65, p < .001$) y de evitación ($r = -.40, p < .001$), el estilo evitativo de manera negativa con la dimensión ansiedad ($r = -.33, p < .001$) y positiva con la dimensión evitación ($r = .53, p < .001$); el estilo preocupado se relacionó positivamente con la dimensión ansiedad ($r = .67, p < .001$) y negativamente con la dimensión evitación ($r = -.23, p < .001$) y, por último, el estilo temeroso se

relacionó de manera positiva con las dimensiones de ansiedad ($r = .63, p < .001$) y de evitación ($r = .56, p < .001$).

En lo que respecta a la confiabilidad del RQ, esta prueba obtuvo evidencias de confiabilidad test-retest a través de dos aplicaciones con un intervalo de separación de tres semanas, con correlaciones de .55 a .76 para los cuatro estilos de apego adulto y, en cuanto a las dimensiones, se encontró una correlación de .67 ($p < .01$) para ansiedad y de .70 ($p < .01$) para evitación (Sibley et al., 2005).

Por otro lado, en lo que respecta a la adaptación a la vida universitaria, esta fue evaluada a través del Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r), de Almeida et al. (1999), adaptada al español por Márquez et al. (2009) y ajustada al contexto peruano por Chau y Saravia (2014). Este es un instrumento de auto-reporte que evalúa las percepciones, vivencias y comportamientos del estudiante en un contexto universitario. Cuenta con 60 ítems divididos en cinco dimensiones: Personal (13 ítems), Interpersonal (13 ítems), Carrera (13 ítems), Estudio (13 ítems) e Institucional (8 ítems), que son respondidos mediante una escala Likert de cinco puntos, en la que 1 expresa desacuerdo total y 5, acuerdo total (Almeida et al., 1999).

En cuanto a la adaptación al español, el instrumento fue adaptado en Colombia por Márquez et al. (2009), en la que se pudo obtener evidencia de validez de contenido a partir de criterio de jueces expertos en el tema. La evidencia de validez de constructo se obtuvo a partir de un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, a partir del cual se pudo observar que los cinco factores explican, en conjunto, el 40,5% de la varianza total. Así también, los coeficientes de alfa de Cronbach fueron similares a los del estudio original (entre .65 y .88), a excepción de las escalas carrera e institucional, que fueron más bajas en esta adaptación.

En el contexto peruano, la prueba se ha ajustado por Chau y Saravia (2014), quienes realizaron ajustes neutralizando o cambiando de ubicación los ítems 2, 15, 18, 20 y 23. En cuanto a la evidencia de confiabilidad por consistencia interna, se encontraron índices de alfa de Cronbach comprendidos entre .69 y .89. Con respecto a la evidencia de validez de constructo, los cinco factores encontrados explican el 40.5% de la varianza total (Márquez et al., 2009) y, de manera específica, el factor Personal parecía explicar el 10.6% de la varianza, el factor Estudio el 8.4%, el de Carrera el 8%, el Interpersonal el 7.8% y el Institucional el 5.4%.

En el presente estudio, con respecto a la evidencia de confiabilidad, se encontraron alfas de Cronbach comprendidas entre .59 y .90. Así mismo, en cuanto a la evidencia de validez de constructo, se encontró que la estructura de cinco factores explica el 43.5% de la varianza, siendo que el factor personal explica el 19.8% (cargas factoriales comprendidas entre .45 y .78), el interpersonal el 8.4% (cargas factoriales comprendidas entre .29 y .73), el de carrera el 6.2% (cargas factoriales comprendidas entre .30 y .80), el de estudio el 5.3% (cargas factoriales comprendidas entre .17 y .71) y, finalmente, el institucional el 3.7% (cargas factoriales comprendidas entre .33 y .64).

Procedimiento

La evaluación a los participantes se dio en distintos momentos y de manera grupal en salones de clase de una única institución educativa privada de Lima. Esta aplicación se dio de manera conjunta con otra investigación con la que se compartía el instrumento para medir apego adulto, el Cuestionario de Relación. Antes de comenzar, se les dieron las instrucciones sobre los cuestionarios que llenaran y se explicó la naturaleza de la investigación; luego leyeron y firmaron el consentimiento informado (apéndice A), llenaron la ficha de datos pauteada (apéndice B) y procedieron a trabajar los cuestionarios, primero el Cuestionario de Relación, luego el cuestionario pauteado por la otra investigación con la que se está trabajando y finalmente el Cuestionario de Vivencias Académicas. Durante las aplicaciones de las pruebas, el investigador estuvo presente toda la sesión para monitorearla y resolver las dudas de los participantes que se pudieran presentar. Al terminar devolvieron los cuestionarios y la ficha de datos, quedándose con una copia del consentimiento informado.

Análisis de datos

Una vez aplicadas las pruebas, los datos fueron trasladados a una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 22. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de los datos para identificar la presencia de datos perdidos o patrones de datos atípicos y obtener los datos descriptivos de ambas variables. Luego de esto, con el fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación, se aplicó un análisis de correlación bivariada entre el RQ y el QVA-r mediante el coeficiente de correlación Pearson, para las muestras normales, o Spearman, para las no normales. De esta forma, se aplicó el

coeficiente Pearson a la relación entre la ansiedad y la adaptación interpersonal y estudio, por presentar normalidad, y el coeficiente Spearman al resto de relaciones.

Para responder a los objetivos específicos de la investigación, se trabajó con los subgrupos de comparación según los objetivos, primero valorando si la distribución de sus puntajes era normal o no, a través del estadístico Shapiro-Wilk, para posteriormente realizar análisis paramétricos y no paramétricos según correspondía. Finalmente, se hizo un análisis de comparación de muestras independientes tanto en el caso de las diferencias por tener una pareja estable como por el origen del estudiante, a través de los estadísticos t de Student o U de Mann-Whitney, dependiendo de la normalidad de las muestras.



Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación. En primer lugar, se mostrarán los datos descriptivos de la adaptación a la vida universitaria y del apego adulto. Luego de esto, para responder al objetivo general de la investigación, se presentarán las correlaciones entre las dimensiones y estilos de apego adulto y los distintos aspectos de adaptación a la vida universitaria. Finalmente, se expondrán los hallazgos concernientes a los objetivos específicos; en primer lugar, acerca de la diferencia que pueda existir en la adaptación universitaria a partir de si la persona se encuentra en una relación de pareja estable y, en segundo lugar, acerca de si se da una diferencia en esta variable si la persona ha dejado su lugar de residencia para comenzar sus estudios superiores.

Con respecto a los datos descriptivos de las diferentes dimensiones de la adaptación universitaria, se presentan los puntajes en cada una de los participantes en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de las dimensiones de Adaptación a la Vida Universitaria

Adaptación a la vida universitaria	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Personal	28.48	10.21	30	4	50
Interpersonal	33.75	8.41	34.5	6	52
Carrera	36.46	7.77	37	10	64
Estudio	34.08	6.84	33	15	53
Institucional	23.04	3.54	24	11	28

Por otro lado, en cuanto a los estadísticos descriptivos referidos al apego adulto, se puede observar en la Tabla 2 que el estilo de apego evitativo es el que obtuvo un mayor puntaje, seguido por el apego seguro, y posteriormente, los estilos temeroso y preocupado, estando estos dos últimos marcadamente alejados de los primeros. Así mismo, el 41,3% de los participantes se identificó con el estilo de apego seguro, seguido por un 31.2% que se identificó con el estilo evitativo, 16.5% con el preocupado y 11%

con el temeroso. Con respecto a las dimensiones de apego adulto, se puede observar que los participantes de la investigación presentan descriptivamente un puntaje mayor en la dimensión evitación que en la dimensión ansiedad.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de los estilos y dimensiones de Apego Adulto

Apego adulto	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Dimensión ansiedad	-2.44	3.67	-2	-12	8
Dimensión evitación	0.44	2.86	0	-8	12
Estilo seguro	4.79	1.43	5	1	7
Estilo preocupado	3.54	1.64	3	1	7
Estilo temeroso	3.79	1.66	4	1	7
Estilo evitativo	4.98	1.48	5	1	7

En relación con el objetivo general de la investigación, como se observa en la Tabla 3, se puede ver que la dimensión ansiedad se relaciona de manera significativa, inversa y moderada con las dimensiones de adaptación personal e interpersonal, mientras que guarda una relación también inversa, pero baja, con carrera y estudio. En cuanto a la dimensión evitación, se relaciona de manera significativa, inversa y baja con la adaptación personal e interpersonal.

Con respecto a los estilos de apego adulto, se explicita una relación significativa, positiva y moderada entre el apego seguro y las dimensiones de adaptación personal e interpersonal, mientras que se da una relación similar pero baja con las dimensiones carrera, estudio e institucional. El apego preocupado se relaciona de manera significativa, inversa y baja con las dimensiones de adaptación personal e interpersonal; mientras que el apego temeroso se relaciona de manera inversa con las dimensiones personal e interpersonal, de manera moderada y baja, respectivamente. Por último, no se da ninguna relación significativa entre el estilo de apego evitativo y alguna de las dimensiones de la adaptación universitaria.

Tabla 3

Relación entre las dimensiones y estilos de apego adulto y las dimensiones de adaptación a la vida universitaria

Apego adulto	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional
Dimensión ansiedad	-.42**	-.30**	-.25**	-.17**	-.11
Dimensión evitación	-.18**	-.18**	-.06	.05	-.06
Estilo seguro	.32**	.35**	.27**	.21**	.17**
Estilo preocupado	-.25**	-.14*	-.08	-.11	-.01
Estilo temeroso	-.37**	-.25**	-.13*	.00	-.03
Estilo evitativo	.02	.00	.11	.11	.00

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

En lo que respecta al objetivo específico de averiguar si existía una diferencia en el proceso de adaptación a la vida universitaria a partir de si se tenía o no una pareja estable, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las sub-escalas de adaptación (Tabla 4).

Tabla 4

Contraste de Dimensiones de Adaptación a la Vida Universitaria según Relación de Pareja

Adaptación a la vida universitaria	Está en una relación		No está en una relación		t / U	p
	M / Mdn	DE / RI	M / Mdn	DE / RI		
Personal	28.50 ^a	15	30 ^a	16	4505.5 ^b	0.83
Interpersonal	33.51	8.92	34	8.03	-0.38	0.70
Carrera	37 ^a	11	36 ^a	10	4351.5 ^b	0.52
Estudio	32 ^a	10	34 ^a	8	4045.5 ^b	0.24
Institucional	24 ^a	7	24 ^a	5	4342 ^b	0.45

^a Se reportó la mediana para las escalas que no presentaron normalidad

^b Se reportó la U de Mann-Whitney para las escalas que no presentaron normalidad

Por otro lado, se pudo ver que, en cuanto al segundo objetivo específico, acerca de las diferencias en la adaptación si la persona dejó su lugar de residencia para estudiar, solo se observó diferencias significativas con relación a la dimensión estudio (Tabla 5). Se encontró así que personas que dejaron su ciudad de residencia mostraban una adaptación mayor que aquellas que no la dejaron.

Tabla 5

Contraste de Dimensiones de Adaptación a la Vida Universitaria según Lugar de procedencia

Adaptación a la vida universitaria	Dejó residencia		No dejó residencia		t / U	p	d
	M / Mdn	DE / RI	M / Mdn	DE / RI			
Personal	30 ^a	14	30 ^a	16	4034.5 ^b	0.98	-
Interpersonal	32.43	8.74	34.14	8.30	-1.25	0.21	-
Carrera	38 ^a	10	36 ^a	10	3775 ^b	0.73	-
Estudio	35.98	6.07	33.53	6.97	2.19	0.02	0.30
Institucional	24 ^a	4	24 ^a	5	3742.5 ^b	0.54	-

^a Se reportó la mediana para las escalas que no presentaron normalidad

^b Se reportó la U de Mann-Whitney para las escalas que no presentaron normalidad

Discusión

A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en la investigación, de acuerdo con los objetivos planteados. En primer lugar, se analizarán los hallazgos encontrados en cuanto a la relación entre las dimensiones y estilos de apego adulto y el proceso de adaptación a la vida universitaria. Luego de esto, se discutirá lo encontrado en cuanto a los objetivos específicos de la investigación; es decir, la diferencia que podría existir en la adaptación a la vida universitaria con respecto a si la persona se encuentra en una relación de pareja estable o si ha dejado su lugar de residencia para comenzar estudios universitarios.

Con respecto al objetivo general, se pudo observar que la dimensión ansiedad tuvo relaciones negativas con cuatro de las cinco sub-escalas de adaptación a la vida universitaria: personal, interpersonal, carrera y estudio, las cuales corresponden a aspectos principales de las tres dimensiones de adaptación universitaria (alumno, curso y contexto). Esto quiere decir que una persona que presenta una fuerte necesidad de cuidado y atención por parte de sus figuras de apego (Rholes y Simpson, 2004), se mostrará poco adaptada en cuanto a la autonomía, el autoconcepto y la percepción de competencia, así como también con respecto a las relaciones significativas con los pares y a las perspectivas de carrera y la organización de tiempo para el estudio (Soares et al., 2006).

De manera más específica, se podría decir que la relación negativa entre el área personal y la ansiedad podría deberse a que estudiantes universitarios con altos niveles de esta dimensión pueden llegar a experimentar sentimientos de soledad y subsecuente depresión (Wei et al., 2005); esto daría cuenta de baja adaptación personal debido a que una parte importante de esta es la percepción de bienestar físico y psicológico (Huairé et al., 2019). Así mismo, dado que en la ansiedad aparece un modelo negativo de sí mismo, tiene sentido que aspectos como el autoconcepto y la identidad, que corresponden al área de adaptación personal, se vean afectados por los altos niveles de esta dimensión.

Por otro lado, con respecto a la relación entre la ansiedad y la adaptación interpersonal encontrada, esta tendría sentido ya que los estudiantes con altos niveles de ansiedad tienen una percepción devaluada de sí mismos y no se consideran dignos de la atención de los demás, actuando de una forma disfuncional frente a sus pares (Simpson y Rholes, 2017), lo cual los lleva a presentar también déficits en distintas competencias sociales, no estando seguros de la capacidad o voluntad de los demás para responder a

sus necesidades (Lane y Goka-Dubose, 2016), con lo que se sienten menos confiados sobre su habilidad para interactuar socialmente, lo que corresponde con aspectos del área interpersonal de la adaptación universitaria, pues sería menos común la existencia de relaciones significativas con los pares y no habría calidad en la relación con estos (Wei et al., 2005; Read et al., 2018).

Así mismo, se puede ver entre la dimensión ansiedad y la adaptación a la carrera y al estudio, lo cual se puede fundamentar en que el estrés que acompaña las tareas académicas, como es la organización del tiempo y de los horarios de estudio y el afrontamiento de la ansiedad producto de las evaluaciones (Katz y Somers, 2017), puede incrementar al percibir que no se tienen las herramientas necesarias para poder afrontar este estrés, pues, como encontraron Kurland y Siegel (2013), los estudiantes que no presentan seguridad en el apego tienden a tener más problemas manejando la ansiedad y el estrés provenientes de las presiones académicas.

En lo que respecta a la dimensión evitación, esta se relacionó con las sub-escalas personal e interpersonal; lo cual quiere decir que la incomodidad con la intimidad psicológica y el deseo de independencia (Rholes y Simpson, 2004) se relaciona con niveles bajos de adaptación en cuanto a las relaciones con los pares, la autonomía, el autoconcepto y la percepción de competencia (Sharma, 2012). De forma más específica, en cuanto al área personal, las personas que puntúan alto en evitación presentan un modelo negativo de los otros, lo que interfiere en el desarrollo de la estabilidad mental, conductas de afrontamiento positivas y regulación afectiva (Mikulincer y Shaver, 2007; Cassidy y Shaver, 2016), teniendo un efecto negativo en la percepción de bienestar psicológico, el cual es un indicador importante de la adaptación personal y por ende podría tener una relación negativa con la evitación. Con respecto a la relación con el área interpersonal, en esta dimensión de apego se dificulta el establecimiento de relaciones significativas con los pares, pues solo se busca el soporte social cuando no se ve afectada la autonomía e independencia de estas personas (Simpson y Rholes, 2017); además, al presentar miedo a la intimidad y dependencia (Wei et al., 2005), se ve afectada la adaptación interpersonal, dado que parte importante de esta es el establecimiento de relaciones valiosas con los pares. Por otro lado, no se encontró una relación significativa entre la evitación y la adaptación de carrera y estudio, lo cual podría deberse a que niveles altos de esta dimensión estarán más asociados a los aspectos de la adaptación referidos a la interacción con los otros (Rholes y Simpson, 2004), lo cual es prescindible en cuanto

a la adaptación de carrera y estudio, debido a que en estas se ven involucrados procesos en los cuales no es necesario establecer relaciones interpersonales.

En cuanto a los estilos de apego adulto, la seguridad en el apego se relaciona de manera positiva con las cinco áreas de adaptación a la vida universitaria: personal, interpersonal, carrera, estudio e institucional, evidenciando de esta forma la elevada relevancia que tendría este elemento vincular en el proceso general de adaptación al nuevo contexto. Respecto a esto, en primer lugar, la relación positiva encontrada con el área personal podría deberse a que una persona con apego seguro presenta confianza en sus habilidades, alta autoestima y, sobre todo, altos niveles de bienestar personal y relacional (Beauchamp et al., 2016; Simpson y Rholes, 2017), los cuales son aspectos importantes de la adaptación personal (Almeida et al., 2000). Además, esta relación es coherente con lo encontrado por Lopez y Gormley (2002) y por Lapsley y Edgerton (2002), quienes concluyen que estudiantes con apego seguro demuestran mayor confianza en sí mismos, menores niveles de estrés y mayor sensación de competencia, además de estar mejor adaptados emocionalmente al contexto universitario.

Por otro lado, en lo que respecta a la relación encontrada entre el apego seguro y las áreas de adaptación interpersonal e institucional, estas áreas se pueden agrupar dentro de la dimensión contexto, que incluye tanto la calidad de vínculo con los pares, como la relación que el estudiante tiene con el centro de estudios (Almeida et al., 2000). Siguiendo esta línea, la relación podría darse porque las personas con seguridad en el apego tienen relaciones confiables y positivas con los demás (Booker et al., 2021), lo que nos puede hablar de una mejor adaptación interpersonal, pues presentarán mayor facilidad para establecer vínculos y crear redes de soporte (Marrero-Quevedo et al., 2019), lo cual es un pilar importante de este tipo de adaptación. Estos resultados son coherentes también con lo encontrado por Kurland y Siegel (2013), quienes plantean que los estudiantes con seguridad en el apego muestran una menor preocupación por quedarse solos o porque no los acepten; así mismo, muestran una mejor integración dentro de los grupos de compañeros y su institución.

Con respecto a la dimensión curso, que engloba los aspectos carrera y estudio de la adaptación universitaria, la relación con el apego seguro podría deberse a que estas personas tienen mayor confianza en sus habilidades y por ello pueden utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas (Beauchamp et al., 2016); además, Kurland y Siegel (2013) encontraron que los estudiantes con seguridad en el apego reportan una mayor sensación

de competencia académica y mejor desempeño académico en general, lo cual beneficiaría una adaptación a las nuevas exigencias académicas de los estudios superiores.

Con relación al estilo de apego preocupado, se encontró una relación negativa con la adaptación personal, lo cual podría deberse a que las personas que puntúan más alto en este estilo tienden a reportar mayor sensación de soledad, tener poca confianza en sí mismo, ser poco independientes y, sobre todo, a tener baja autoestima (Konrath et al., 2014; Lane y Goka-Dubose, 2016), los cuales son aspectos que dificultan una adaptación personal a la vida universitaria.

Así mismo, se encontró una relación negativa entre el estilo de apego preocupado y la adaptación interpersonal. Esta relación podría darse porque son personas muy dependientes de los demás para buscarle una solución a las situaciones estresantes y para mantener una buena autoestima (Kane y Goka-Dubose, 2016); pese a esto, sienten tener poco control sobre sus amistades, quienes los perciben como muy expresivos y hasta intrusivos, dificultando el desarrollo adecuado de dichas interacciones (Bartholomew y Horowitz, 1991). Dada esta fuerte necesidad por mantener una relación con los demás y la percepción negativa de los pares, tiene sentido relacionarlo con baja adaptación interpersonal, pues esta se caracteriza por el establecimiento de relaciones significativas con los pares (Katz y Somers, 2017). Por otro lado, no se encontró una relación con la dimensión curso, que engloba carrera y estudio, esto, pese a que se ha encontrado que preocupación en el apego puede ser un factor de riesgo para el deterioro del desempeño académico cuando el estudiante se encuentra con retos sociales y personales (Bernier et al., 2004; Beauchamp et al., 2016).

En lo que respecta al estilo de apego temeroso, se encontraron relaciones negativas con la adaptación personal, interpersonal y de carrera. En primer lugar, con respecto a la adaptación personal, esta relación podría deberse a que estas personas experimentan mayor sensación de soledad y menor autoestima que las personas con un apego seguro (Marrero-Quevedo et al., 2019), lo cual coincide con aspectos importantes de la adaptación personal. Diehl et al. (1998) también encontraron una relación inversa con la independencia y el autocontrol, que también forman parte de este tipo de adaptación.

Acercas de la relación negativa de este estilo de apego con la adaptación interpersonal, las personas con apego temeroso no suelen demostrar calidez en sus relaciones con los demás y son desconfiados de sus amistades, presentando también baja

sociabilidad y alta sensibilidad al rechazo (Konrath et al., 2014); así mismo, Lapsley y Edgerton (2002) encontraron que en el apego temeroso se percibe a los otros como rechazantes, no merecedores de su confianza y no disponibles, por lo que se dificultaría mantener relaciones significativas con los demás que permitan una correcta adaptación en este ámbito.

Con respecto a la relación con la adaptación de carrera, está podría deberse a que estudiantes que demuestran un estilo de apego temeroso intentan evitar el rechazo de los demás y suelen haber sido rechazados por sus padres durante la niñez (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), lo cual podría generar en la persona que elija una carrera con la que no está conforme, pero que será aceptada por sus padres; este hecho es predictor de niveles bajos de adaptación de carrera (Almeida et al., 2002). A diferencia de esto, no se encontró una relación entre el estilo temeroso y la adaptación de estudio, lo cual podría deberse a que, dadas las características de este tipo de adaptación, la cual hace referencia a las rutinas de estudio y el uso de recursos de aprendizaje, no es necesaria la interacción con los demás (Soares et al., 2006), por lo que este estilo de apego no tendría influencia en la adaptación al estudio.

Finalmente, en lo que respecta al estilo de apego evitativo, no se encontró relaciones con ningún aspecto de la adaptación a la vida universitaria. Esto podría explicarse porque las personas evitativas son reacias a confiar en los demás y se consideran autosuficientes en situaciones nuevas y desafiantes (Beauchamp et al., 2016) como es el caso de la adaptación a la vida universitaria, lo cual podría haber generado que no presenten dificultades al momento de pasar a esta nueva etapa educativa. Esto coincide con lo encontrado en el estudio de Bernier et al. (2004), quienes concluyen que el comportamiento de los estudiantes con estilo evitativo no guarda relación con la adaptación al contexto universitario; estos autores plantean que podría deberse a que este tipo de estudiantes podrían estar percibiendo la universidad como un contexto académico no amenazante al que pueden dedicarse de manera segura, ya que se sienten bien sin mantener relaciones cercanas con los demás y tienden a negar o minimizar el estrés, mostrándose resistentes a buscar recursos disponibles de ayuda (Beauchamp et al., 2016).

Como se ha podido observar, se han dado pocas relaciones con la adaptación al estudio y la institucional. Esto podría deberse a que el apego en general es definido como una tendencia estable a esforzarse por buscar y mantener proximidad y contacto con personas que puedan proveer seguridad física o psicológica (Berman y Sperling, 1994),

lo cual coincide en gran parte con la adaptación personal e interpersonal; sin embargo, como se ha podido observar en el presente estudio, un estudiante adaptado en las otras áreas podría prescindir de vínculos seguros de apego y aun así desarrollarse adecuadamente en el contexto universitario. De manera más específica, la adaptación institucional implica el deseo por continuar los estudios en la presente universidad y el conocimiento acerca de la calidad de los servicios que brinda la institución (Soares et al., 2006), lo cual podría no necesitar el establecimiento de un contacto cercano con los demás.

Por otro lado, con respecto al primer objetivo específico, solo se encontraron diferencias significativas en cuanto a la adaptación de estudio, teniendo un mayor puntaje en esta los estudiantes que dejaron su residencia. Estos resultados contradirían diferentes estudios, en los que se encontró relación entre dejar la residencia y la adaptación (Beauchamp et., 2016; Bender et al., 2019; Bernier et al., 2007); sin embargo, podría plantearse que la diferencia de los demás estudios con lo que se encontró en la presente investigación se debería a que, en el Perú, durante el proceso de acomodación a la nueva cultura, muchas veces los familiares funcionan como intermediarios de la nueva cultura, brindando alojamiento (Altamirano, 1990), lo que funcionaría como un recurso de soporte social, el cual es un factor de protección que puede aliviar el estrés (Bender et al., 2019). De esta manera, en el presente estudio se encontró que el 63.3% de los estudiantes que dejaron su residencia para estudiar, viven con algún miembro de su familia; por otro lado, solo un 36% de estos viven solos, lo cual es un tema importante en los estudios presentados en otro país, donde el estudio del proceso de adaptación cobra importancia porque los estudiantes que dejan su ciudad de origen suelen vivir solos o con amigos.

Ahora bien, en cuanto a las diferencias encontradas con la adaptación de estudio, en la cual los estudiantes que migraron tienen una mayor puntuación en este tipo de adaptación, esta podría deberse a que estos estudiantes tienen más tiempo para dedicarse a sus tareas académicas porque no tienen tantas distracciones sociales al no tener grandes grupos sociales en el nuevo ambiente en el que se desarrollan; además, también podría deberse a que en el Perú, las razones principales por las que un estudiante decide migrar son educativas y económicas, teniendo la percepción de optar por más oportunidades y un mejor salario al estudiar en Lima (Yamada, 2010); estas fuertes motivaciones podrían reforzar el mantenimiento de un alto rendimiento académico para cumplir con las razones mencionadas. De esta manera, podría darse que estos estudiantes tengan una alta

adaptación de estudio, pues dedicarán gran parte de su tiempo a trabajar aspectos como la gestión de su tiempo, el uso de recursos de aprendizaje, entre otros (Almeida et al., 2002).

En lo que respecta al segundo objetivo específico, no se encontraron diferencias significativas de las personas con o sin pareja con ningún área de la adaptación. Estos resultados contradicen lo investigado por Schmidt y Lockwood (2017), quienes encontraron que los estudiantes universitarios que se encuentran en una relación de pareja estable tendrán menor desempeño académico y asistirán menos a la clase, lo cual denotaría una baja adaptación en cuanto a la dimensión curso. Por otro lado, otros estudios como el de Braithwaite et al. (2010) han encontrado que tener una relación de pareja reduciría la aparición de problemas de salud mental como el estrés o la depresión y funcionaría como un soporte social estable; esto está de acuerdo con aspectos tanto de la adaptación personal, como de la interpersonal. Lo encontrado en la presente investigación podría deberse a que no se ha contado con una gran mayoría de personas en una relación estable, pues solo el 28% se encontraba en una relación y en este porcentaje se ha incluido también parejas que tuvieran poco tiempo, por lo que no se ha tenido certeza de la estabilidad de estas y que pudieran representar una figura de apego consistente. Adicionalmente, los efectos positivos y negativos encontrados en estudios previos podrían estar neutralizándose.

A manera de conclusión, el presente trabajo ha sido de importancia, pues ha contribuido al estudio de la relación que puede llegar a tener el apego adulto en diferentes aspectos de la vida universitaria en una muestra peruana; de esta manera, se han visto asociaciones entre los niveles de ansiedad y evitación y los aspectos personal e interpersonal de la adaptación al contexto universitario, lo que podría beneficiar a las universidades en cuanto al entendimiento de los problemas de adaptación de sus estudiantes, siendo posible realizar proyectos que permitan trabajar las desventajas que trae niveles altos de ansiedad y evitación en las relaciones de apego. Por otro lado, dado que no se ha encontrado el mismo grado de relación con la escala curso, se podría pensar que el apego no tiene una asociación relevante en aspectos académicos o de cercanía con la institución, lo que es coherente con los aspectos que abarca el apego adulto, que giran más en torno al ámbito emocional y social.

Los resultados encontrados tienen implicancias prácticas sobre todo en cuanto al enfoque con el que se podría apoyar a los estudiantes a los que les cuesta adaptarse al

nuevo contexto universitario en los diferentes aspectos trabajados. Gran cantidad de estudiantes presentan dificultades académicas que podrían estar relacionadas a la dificultad para identificar una figura de apego que brinde apoyo y acompañamiento durante su proceso de adaptación. Si bien esto puede trabajarse desde el apoyo psicológico que brindan las facultades, también se podrían ver iniciativas desde estas como asignar un tutor que acompañe la adaptación del estudiante o fomentar actividades grupales, tanto de índole académica, artística o social, que permitan la integración e identificación con la facultad a la que pertenecen.

Así mismo, sería recomendable que para futuras investigaciones del tema se utilice una muestra más grande que tuviera una mayor capacidad de representatividad para corroborar los objetivos específicos. En el caso específico de la relación con estudiantes migrantes, sería importante reconsiderar cómo se aborda, debido a que hay variables sociodemográficas que pueden tener un efecto en su proceso de adaptación, como es el caso de las personas que viven con familiares o no, por lo cual sería recomendable desarrollar futuros estudios con un detalle mayor en estos aspectos; además, dado que se encontró que estos estudiantes demuestran estar adaptados en cuanto a lo académico, podría trabajarse esta variable en específico para delimitar con mayor certeza cuáles son los motivos que fomentan esta adaptación, con lo que podría intentar replicarse la motivación de estos estudiantes en los no migrantes, o los migrantes no adaptados, con el fin de que tengan menos problemas académicos, los cuales son una razón importante del malestar que un estudiante puede desarrollar. Por otro lado, con respecto a la relación con estudiantes que tengan una pareja o no, también sería importante para estudios más focalizados en este tema que se tenga en consideración la duración de la pareja y otros factores que puedan demostrar la estabilidad de esta.

Referencias

- Ainsworth, M. (1979) Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Walters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. New Jersey: Erlbaum.
- Almeida, L., Ferreira, J. y Soares, A. (1999) Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia* 33(3), 181-207.
- Almeida, L., Soares, A. y Ferreira, J. (2000) Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *PSICOLOGIA*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas. Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Altamirano, T. (1990). Los que se fueron: peruanos es Estados Unidos. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Aspinwall, L. G. y Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(2), 518-529.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., y Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94-103
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationship*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Beauchamp, G., Martineau, M. y Gagnon, A. (2016). Examining the link between adult attachment style, employment and academic achievement in first semester higher education. *Soc Psychol Educ*, 19, 367-384.
- Bell, H.M. (1934). *The adjustment Inventory*. California: Stanford University Press.
- Berman, W. y Sperling, M. (1994) The Structure and Function of Adult Attachment. En Sperling, M. y Berman, W. (Eds.), *Attachment in Adults: Clinical and developmental perspectives* (pp. 1-31), New York: Guilford Press.

- Bernier, A., Larose, S., Boivin, M. y Soucy, N. (2004) Attachment State of Mind: Implications for adjustment to college. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 783-806.
- Beltrán F. y Torres I. (2000). Adaptación social, dificultad escolar y salud emocional. *Psicología y Salud*, 4, 111-118
- Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W., & Ye, M. (2019). Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 827–847
- Booker, J., Dunsmore, J. y Fivush, R. (2021). Adjustment Factors of Attachment, Hope, and Motivation in Emerging Adult Well-Being. *Journal of happiness studies* (2021).
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Methuen.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.
- Braithwaite, S., Delevi, R. y Fincham, F. (2010). Romantic relationships and the physical and mental health of college students. *Personal Relationships* 17, 1-12.
- Brennan, K., Clark, C. y Shaver, P. (1998). Self-Report Measurement of Adult Attachment. En: Simpson, J. y Rholes, W. (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76), New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. y Shaver, P. (Eds.) (2016). *Handbook of Attachment, Third Edition: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press
- Chau, C. y Saravia, J. (2014). Adaptación Universitaria y su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología* 23(2), 269-284.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and support to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research* 7, 28-42.

- Credé, M. y Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24,133-165
- Diehl, M., Elnick, A. B., Bourbeau, L. S. y Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1656-1669.
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y salud* (pp. 11-37). Valencia: Promolibro.
- Fonagy, P. (2001). *Teoría del Apego y Psicoanálisis*. Barcelona: SPAXS.
- Fraley, R. y Shaver, P. (2000) Adult Romantic Attachment: Theoretical developments, emerging controversies and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- García, P. y Magaz, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor COHS.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 493-507.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hickman, G. P. y Andrews, D. W. (2003). Humor and college adjustment: The predictive nature of humor, academic achievement, authoritative parenting style on the initial adjustment of male and female first-year college students. *Journal of the First-Year Experience*, 15, 61-82.
- Hidalgo, B. (2017). *Dimensiones y estilos de apego adulto y diferenciación del self en adultos de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Hinderlie, H. H., & Kenny, M. (2002). Attachment, social support, and college adjustment among black students at predominantly white universities. *Journal of College Student Development*, 43, 327-340.
- Huaire, E., Marquina, R. y Horna Calderón, V. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizonte de la ciencia* 9(17).
- Katz, S. y Somers, C. (2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. *Curr Psychol* 36, 56-65.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachments among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27.

- Konrath, S., Chopik, W., Hsing, C. y O'Brien, E. (2014). Changes in Adult Attachment Styles in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 18(4), 326-348.
- Kurland, R. y Siegel, H. (2013) Attachment and student success during the transition to college. *NACADA Journal*, 33(2), 16-28.
- Lane, J., Liebert, T. y Goka-Dubose, E. (2016). The Impact of Life Transition on Emerging Adult Attachment, Social Support, and Well-Being: A Multiple-Group Comparison. *Journal of Counseling and Development* 95, 378-388.
- Lapsley, D. y Edgerton, J. (2002). Separation-Individuation, Adult Attachment Style and College Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80. 484-492.
- Levine, J. B., Green, C. J. y Millon, T. (1986) The separation-individuation test of adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 50, 123-137.
- López, F. y Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to Self-Confidence, coping and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology* 49(3), 355-364.
- Marrero-Quevedo, R., Blanco-Hernández, P. y Hernández-Cabrera, J. (2019). Adult Attachment and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Personality. *Journal of Adult Development* 26, 41-56.
- McDonald, S. D. y Vrana, S. R. (2007). Interracial social comfort and its relationship to adjustment to college. *Journal of Negro Education*, 76, 130-141.
- Márquez, D., Ortiz, S. y Rendón, M. (2008). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología* 18(1), 33-52.
- Mattanah, J., Hancock, G. y Brand, B. (2004). Parental Attachment, Separation-Individuation and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediational Effects. *Journal of Counseling Psychology* 51(2), 213-225.
- McLachlan, D. & Justice, J. (2009). A Grounded theory of international student wellbeing. *Journal of theory construction & testing*, 13(1), 27-32.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. (2016). Adult Attachment and Emotion Regulation. En Cassidy, J. y Shaver, P. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 507-534). New York: The Guilford Press.

- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, 65-85.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Read, D., Clark, G., Rock, A. y Coventry, W. (2018) Adult attachment and social anxiety: The mediating role of emotion regulation strategies. *PLoS ONE* 13(12).
- Righi, A. L., Jorge, S. A., y Dos Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Rholes, W. y Simpson, J. (2004) *Attachment Theory: Basic Concepts and Contemporary Questions*. New York: Guilford Press.
- Rook, K., August, K., y Sorkin, D. (2011). Social network functions and health. En R. Contrada y A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (pp. 123-136). New York: Springer Publishing Company
- Schmidt, J. y Lockwood, B. (2017). Love and other grades: a study of the effects of romantic relationship status on the academic performance of university students. *Journal of college student retention: Research, theory and Practice* 19(1), 81-97.
- Sharma, B. (2012) Adjustment and Emotional Maturity Among First Year College Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology* 10(2), 32-37.
- Shaver, P., Hazan, C. y Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. En R. J. Sternberg y M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven: Yale University Press.
- Sibley, C., Fischer, R. y Liu, J. (2005). Reliability and Validity of the Revised Experiences in Close Relationships (ECR-R) Self-Report Measure of Adult Romantic Attachment. *Personality and Social Psychology Bulletin* 31, 1524-1536.
- Simpson, J. y Rholes, S. (2017). Adult attachment, stress and romantic relationships. *Current opinion in psychology* 13, 19-24.
- Smojver-Azic, S., Martinac, T. y Juretic, J. (2015). Contribution of parental attachment and involvement to the academic, emotional and social adjustment to college: A three-year longitudinal study. *Horizons of Psychology* 24, 21-32.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). En M. M. Gonçalves, M. R. Simões,

- L. S. Almeida, y C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, Vol. I* (pp. 101-120). Coimbra: Portugal.
- Wei, M., Russel, D. y Zakalik, R. (2005) Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness and Subsequent Depression for freshman College Students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614.
- Yamada, G. (2012). Patrones de migración interna en el Perú reciente. En Garavito, C. y Muñoz, I. (Eds.), *Empleo y protección social* (pp. 91-124). Lima: Fondo Editorial – Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Yáñez-Yaben, S., Alonso-Arbiol, I., Plazaola, M. y Sainz de Murieta, L. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de psicología* 17(2), 159-170.
- Yáñez-Yaben, S. y Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: Análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos. *Acción Psicológica*, 8(2), 67-85.



Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida Gabriel Schrader, estudiante de la especialidad de Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer más acerca de las características de las relaciones interpersonales de las personas y su relación con el proceso de adaptación universitaria.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una ficha de datos y dos cuestionarios, lo que le tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. La ficha de datos y los cuestionarios serán confidenciales, por ello serán codificados utilizando un número de Identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la investigación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento y que puedo solicitar información sobre los resultados de este estudio una vez que haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gabriel Schrader al correo gschrader@pucp.pe.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

Apéndice B**Ficha de datos**

1. Edad _____

2. Sexo F ___ M ___

3. Ciclo de estudios
_____4. Facultad

5. Lugar de nacimiento

Lima ___

Otro ___

6. En caso de haber nacido en otra ciudad, ¿hace cuánto vive en Lima?

7. ¿Dejó su lugar de residencia para iniciar estudios universitarios?

Sí ___ No ___

8. ¿Actualmente se encuentra en una relación de pareja?

Sí ___ No ___

8.1. De estar en una relación de pareja, indique el tiempo de duración aproximado

9. ¿Con quién o quiénes vive actualmente? Puede marcar más de una opción.

Solo(a) ___

Madre ___

Padre ___

Hermano(s) ___

Pareja ___

Hijo(s) ___

Amigo(s) ___

Otros ___ Especificar: _____