

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Relación entre estilos de apego y regulación emocional en estudiantes con una
beca académica

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Andrea Mendoza Vidal

Asesora:

Magaly Suzy Nóbrega Mayorga

Lima, 2024

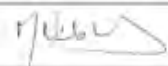
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Magaly Nóblega
docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
Relación entre estilos de apego y regulación emocional en estudiantes
con una beca académica
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)
Andrea Mendoza Vidal

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 16/11/2024 (DD/MM/YYYY)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 16 de noviembre del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Nóblega Mayorga Magaly	
DNI: 09823932	Firma 
ORCID: 0000-0001-6572-813X	



Agradecimientos

A mi mamá, papá y Renzo, gracias por siempre creer en mí.

A mis abuelos, tía y Sebas por las palabras de aliento.

Al equipo de Bienestar Estudiantil, gracias Vero por darme la oportunidad de realizar mi tesis con la población de becados y motivarme a continuar brindando la mejor atención posible.

Agradecer también a mi equipo, Liz, Ari, Diego, Tophie, Maru, Chumpi y Giane, quiénes me han acompañado durante todo este proceso.

A mis amigas Sol, Lydia, Gin, Dafne y Sarai, por siempre estar ahí.



Resumen

Distintas investigaciones han estudiado la relación entre los estilos de apego y la regulación emocional en universitarios, sin embargo, no existen estudios desarrollados con estudiantes universitarios con una beca académica. Por ello se plantea como objetivo del presente estudio explorar la relación entre los estilos de apego adulto con las estrategias y dificultades de la regulación emocional en estudiantes becados. La investigación contó con la participación de 285 estudiantes becados de una universidad privada de Lima Metropolitana con edades entre los 18 y 27 años ($M = 19.71$, $DE = 1.58$), quienes fueron evaluados mediante la *Adaptación del Cuestionario de Relación al español* (Alonso-Arbiol, 2000), el *Cuestionario de Autorregulación Emocional Adaptado para el Perú* (Garguverich & Matos, 2010) y la *Adaptación de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional* (Nuñez et al., 2023). Se encontraron correlaciones significativas entre las variables mencionadas y específicamente, los estudiantes becados con un estilo de apego no seguro presentaron un mayor uso de la reevaluación cognitiva y mayores dificultades para regularse a sí mismos. Asimismo, se hallaron diferencias significativas con respecto al sexo biológico y tipo de beca, siendo los hombres becados quienes utilizaron en mayor medida la reevaluación cognitiva. Finalmente, las mujeres becadas y los participantes con una beca PRONABEC presentaron mayores dificultades para regular sus emociones que los hombres de la muestra y los de beca privada, respectivamente.

Palabras clave: Estilos de apego adulto, reevaluación cognitiva, supresión emocional, desregulación emocional, universitarios becados.

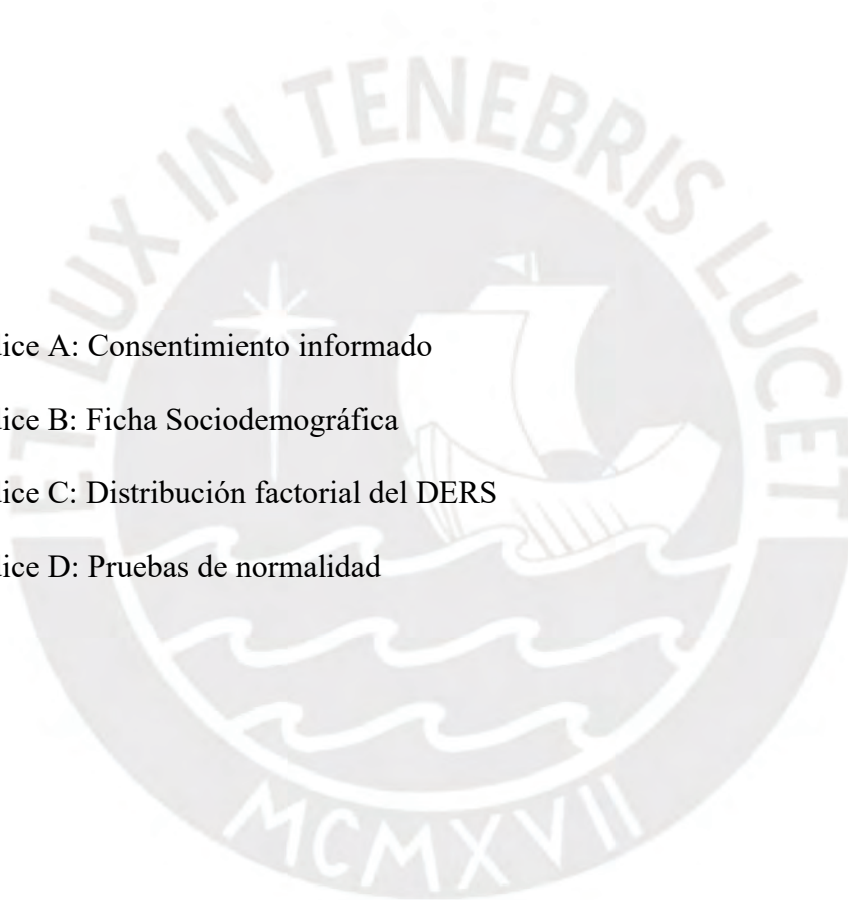
Abstract

Several investigations have studied the relationship between attachment styles and emotional regulation in university students, however, there is a nullity of them developed with college students with an academic scholarship. For this reason, the objective of this study is to explore the relationship between adult attachment styles with the strategies and difficulties of emotional regulation in scholarship students. This research included the participation of 285 students from a private university in Metropolitan Lima between the ages of 18 and 27 ($M = 19.71$, $DE = 1.58$), who were evaluated through the *Adaptation of the Relationship Questionnaire to Spanish* (Alonso-Arbiol, 2000), the *Emotional Self-Regulation Questionnaire Adapted for Peru* (Garguverich & Matos, 2010) and the *Adaptation of the Emotional Regulation Difficulties Scale* (Nuñez Del Prado et al., manuscript under review). Significant correlations were found between the mentioned variables and specifically, scholarship students with an insecure attachment style (high anxiety and avoidance scores) presented greater use of cognitive reappraisal and greater difficulties to regulate themselves. Likewise, significant differences were found comparing sex and type of scholarship, in which male scholarship participants used cognitive reassessment more than women. Finally, women and participants with a PRONABEC scholarship presented greater difficulties regulating their emotions compared to men and participants with a private scholarship, respectively.

Keywords: Adult attachment styles, cognitive reappraisal, emotional suppression, emotional dysregulation, university scholarship holders.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	17
Procedimiento	17
Análisis de datos	17
Resultados	19
Discusión	25
Referencias	34
Apéndices	41
Apéndice A: Consentimiento informado	41
Apéndice B: Ficha Sociodemográfica	42
Apéndice C: Distribución factorial del DERS	43
Apéndice D: Pruebas de normalidad	44



Introducción

El apego para Bowlby (1988) puede ser definido como cualquier comportamiento cuyo fin es el logro o la conservación de la cercanía con otra persona, especialmente en situaciones percibidas como estresantes. Cabe resaltar que el apego se presenta durante toda la vida y se construye a partir de la interacción durante las primeras etapas del desarrollo con los cuidadores principales, para luego manifestarse en la adultez a través de los vínculos que el individuo establece con los demás (Bowlby 1973, 1988). Este mismo autor destaca que la interpretación subjetiva de la figura de apego como accesible y receptiva a las necesidades personales genera seguridad en el individuo, la cual es fundamental para la supervivencia.

Si bien durante la infancia, la búsqueda de proximidad ante un estresor se da de manera explícita (ej.: llorar, estirar la mano para ser levantado por el padre, etc.), en la adultez, esta búsqueda ya no se presenta de manera similar, pues la persona puede evocar representaciones mentales de sus principales figuras de apego (Mikulincer & Shaver, 2016a). Estas al generar una percepción de seguridad y protección ayudan al individuo a enfrentarse a las demandas del entorno de manera efectiva sin la necesidad de efectuar una proximidad física (Mikulincer & Shaver, 2016a). Estas representaciones mentales, son conocidas como modelos operantes internos, pues permiten al individuo percibir quiénes son sus figuras de apego, dónde se pueden encontrar y anticipar cómo estas responderán (Bowlby, 1973).

Por lo tanto, este concepto puede ser interpretado como un sistema de representación dinámico que permite a las personas imaginar o simular internamente patrones secuenciales de interacción social que experimentan con frecuencia (Bowlby 1973, 1988; Bretherton & Munholland, 2016). De esta manera, la funcionalidad de las representaciones radica en que ayuda a las personas a predecir y entender su entorno, para lograr una supervivencia mediante el mantenimiento de la cercanía del otro y el sentimiento de seguridad que estas proveen (Pietromonaco & Feldman, 2000).

Otra característica importante de estos modelos es que, a pesar de mantenerse estables a lo largo del tiempo, pueden experimentar cambios durante la adultez (Bowlby 1973; Pietromonaco & Feldman, 2000). Asimismo, estos modelos construyen creencias sobre qué tan aceptado se es bajo la mirada y respuesta de las figuras de apego, generando

así expectativas de uno mismo y de las personas cercanas a uno (Bowlby, 1973; Bretherton & Munholland, 2016; Pietromonaco & Feldman, 2000).

En los adultos, el sistema de apego se conforma por tres componentes o módulos (Mikulincer & Shaver, 2016a), los cuales se ven influenciados por los modelos operativos internos que el individuo posee de sí mismo y de los demás. El primer módulo, refiere al monitoreo y evaluación de los eventos percibidos como amenazantes, los cuales activan el sistema de apego. Se debe destacar que esta activación sucede en cualquier edad y es subjetiva, ya que si bien puede existir una amenaza real también influye las expectativas que tiene la personas sobre el daño que un evento o estímulo pueden generar en su bienestar (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Con respecto al segundo módulo, los mismos autores señalan que, a partir de la activación este sistema, el individuo monitorea y evalúa la disponibilidad de la figura de apego. Aquello permitirá identificar si la búsqueda de una proximidad puede resultar beneficiosa o no, y si se puede lograr el apoyo de esta (Mikulincer & Shaver, 2016a). Adicionalmente, a diferencia de los niños, en la adultez este componente es altamente complejo, pues se basa en una variedad de experiencias con nuevas figuras de apego. Así, el poseer experiencias gratificantes y de seguridad con estas figuras ayudan a construir una sensación de seguridad, la cual influye en diversos aspectos como la regulación emocional, salud mental e incluso ajuste social (Mikulincer & Shaver, 2016b).

Finalmente, bajo la perspectiva de este modelo, el tercer módulo consiste en el monitoreo y evaluación de la factibilidad de la búsqueda de proximidad como una solución para reducir la angustia (Mikulincer & Shaver, 2016a). Para los autores, este sería el único componente que representa una “elección”, pero no por ser una decisión consciente sino porque existen diversas maneras de reaccionar ante la inseguridad y estas se encuentran influenciadas por experiencias pasadas.

En esa misma línea, Mikulincer & Shaver (2016a, 2016b, 2019), han logrado identificar a las estrategias hiperactivantes y las estrategias desactivantes, las cuales son consideradas estrategias secundarias de apego. Con respecto a las primeras, el objetivo principal de estas es conseguir que una figura de apego, percibida como poco confiable o no receptiva, brinde mayor atención y protección. Por otro lado, con respecto a las segundas, estas son activadas cuando la búsqueda de cercanía se percibe como peligrosa

o no permitida, generando que la persona tiende a adoptar estrategias de desactivación, como la negación de las necesidades de apego y la autosuficiencia (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Los estilos de apego y las estrategias de regulación emocional son únicos en cada persona y difieren por el uso de estas dos estrategias de respuesta ante la ansiedad (Cassidy & Kobak, 1988). Con respecto a los primeros, se plantea que, al ser internalizados y combinados, los modelos internos operantes de uno mismo y de los demás construyen un prototipo de estilo de apego adulto (Bartholomew, 1990). Sumado a ello, estos estilos también tienen un rol importante al influenciar el contenido de las representaciones mentales que se activan ante una situación percibida como amenazante (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Los cuatro tipos de apego se desarrollan a partir de la combinación de los modelos operantes internos de uno mismo y de los demás (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991). En base a ello, y con respecto a los modelos de uno mismo, la imagen abstracta de la persona se dicotomiza como positiva (autoconcepto positivo, como digno de amor y apoyo) o negativa (autoconcepto negativo como, por ejemplo, indigno de recibir amor). De igual manera, los modelos del otro pueden ser percibidos como positivos (figuras confiables, atentas y disponibles) o negativos (figuras no confiables, rechazantes e indiferentes).

El prototipo seguro se caracteriza por un sentido de valía junto con una expectativa positiva de los demás, ya que son percibidos como figuras responsivas (Bartholomew & Horowitz, 1991); aquello, genera que los individuos seguros presenten una alta autoestima y posean en mayor medida seguridad y satisfacción en sus relaciones interpersonales (Bartholomew, 1990). Por otro lado, el apego preocupado, se caracteriza por un *self* negativo combinado con una percepción positiva del otro. Además, existe un conflicto personal, pues existe un deseo insaciable de ganar la aprobación de los demás para así aminorar el sentimiento de insuficiencia que pueda experimentar la persona (Bartholomew, 1990).

En contraste, un modelo de sí mismo negativo combinado con una expectativa de que los demás tendrán una disposición negativa (no confiable y rechazante) caracteriza al apego temeroso-evitativo. Por ello, al desear contacto social e intimidad, pero sentir

miedo a ser rechazado, las personas con este prototipo suelen evadir situaciones y relaciones que impliquen demostrar que son vulnerables (Bartholomew, 1990). Finalmente, un modelo de sí mismo como digno y positivo combinado con una disposición a evitar relaciones cercanas refiere al apego descartante-evitativo (Bartholomew & Horowitz, 1991). Así, la persona realiza un distanciamiento de los demás y asume, a la vez, una postura invulnerable e independiente con el fin de no experimentar emociones negativas (Bartholomew, 1990).

Mikulincer & Shaver (2016a, 2016b) han planteado que el sistema de apego, en sí mismo, es un medio por el cual el individuo se regula a sí mismo, principalmente a través de las estrategias hiperactivantes o desactivantes. En otras palabras, la percepción de una amenaza o evento estresante producirá que la persona busque proximidad o evoque recuerdos de figuras de apego para autorregularse. Por consiguiente, los estilos de apego, al ser medios individuales que utiliza una persona para regularse, afectan la manera en que estas evalúan los eventos que provocan las emociones, al igual que regulan la generación, experiencia y expresión de estas en el comportamiento (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Dicho aquello, desde la Teoría del apego adulto se plantea una relación entre los estilos de apego y la regulación emocional (Mikulincer & Shaver, 2016a; 2016b). Para explicar esta relación, se debe partir del concepto de emoción, el cual es un proceso psicológico y fisiológico de corta duración cuya principal función es la adaptación del ser humano a las exigencias del entorno (Gross & Muñoz, 1995; Levenson, 1999). Adicionalmente, estas reacciones son involuntarias y se activan ante la percepción de estímulos externos interpretados como emocionalmente relevantes y generan un impulso para actuar (LeDoux, 2012). La emoción al ser una interpretación subjetiva de la realidad produce una respuesta múltiple que actúa sobre el contexto que la provocó (Gross, 2014).

En ese sentido, según el Modelo Recursivo de la Emoción, las emociones presentan tres características básicas, la primera es que estas se activan cuando la persona percibe que una situación particular es relevante para alcanzar sus metas u objetivos (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007). En segundo lugar, las emociones son multidimensionales, pues involucran la experiencia subjetiva, comportamiento e incluso funcionamiento del sistema nervioso central y periférico. Tercero, estas comúnmente deben competir con otras respuestas que se encuentran influenciadas por el contexto

social. Finalmente, tomando en cuenta estas características, se plantea que, ante una situación específica, la persona le atribuirá un significado y atención particular para luego dar lugar a una respuesta multisistémica coordinada pero flexible (Gross & Thompson, 2007).

Este modelo posee cuatro elementos (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007; Gross, 2014). En primer lugar, se encuentra una situación psicológicamente relevante, que puede ser tanto externa, producida por el contexto, como interna, a partir de representaciones mentales. La situación genera el segundo elemento, que es la atención, donde se da una selección de las características más importantes de esta. Luego, de ello se da una evaluación, para finalmente, generar una respuesta emocional que puede modificar la situación que uno percibe como importante.

Así, la regulación emocional bajo esta perspectiva puede ser entendida como el conjunto de procesos heterogéneos que el individuo emplea para intentar manipular o influenciar sus emociones (Gross & Muñoz, 1995; Gross & Thompson, 2007; Gross, 2014). En ese sentido, la regulación de emociones no solo implica la reducción de la intensidad o frecuencia de las emociones que se sienten, sino también la capacidad que se tiene para responder ante una situación angustiante de manera flexible con el fin de promover la adaptación del individuo a estas situaciones (Cole et al, 1994). Específicamente, se considera que la regulación de la emoción puede lograrse a partir de dos estrategias principales: la reevaluación cognitiva y la supresión (Gross & John, 2003).

Por un lado, la primera refiere a la modificación del proceso de surgimiento de la emoción con el fin de lograr un cambio en el impacto que esta podrá tener en la persona (Gross, 1998). Además, se enfoca en los procesos antecedentes de la respuesta emocional, y, por tanto, ocurre antes de que las tendencias de acción generen una respuesta emocional (Gross & John, 2003). Asimismo, como comenta Gross (2014), esta estrategia suele ser utilizada para disminuir emociones negativas o para aumentar las emociones positivas. Por ello esta estrategia ha demostrado reducir eficientemente el estrés al relacionarse positivamente con el crecimiento personal, optimismo y propósito de vida (Gross, 1998; Gross & John, 2003).

Por otro lado, la supresión modula la respuesta del individuo al restringir la expresión de respuesta emocional (Gross & John, 2003). Aquello implica que, si bien se modifica la tendencia de acción o expresión externa de la respuesta emocional, no se altera la percepción de la emoción. Se ha encontrado, que utilizar esta estrategia se relaciona positivamente con un afecto negativo, ya que no reduce su experimentación, lo cual genera un costo alto tanto fisiológica como psicológicamente (Gross, 1998; Gross et al., 2006).

Cabe resaltar que, según Gross et al. (2006), las dos estrategias antes mencionadas son frecuentemente utilizadas por las personas en su vida cotidiana. Además, se plantea que existen diferencias en el uso de ambas estrategias según el sexo biológico, pues se ha hallado que las mujeres presentan un mayor uso de reevaluación cognitiva y que los hombres poseen mayores puntuaciones de supresión (Gross & John; 2003; Duch, 2018).

El empleo de alguna estrategia como la supresión que no resulta efectiva para tratar de reducir una reacción emocional negativa puede desencadenar un incremento de la intensidad y descontrol de la misma emoción, generando así una desregulación emocional (Hervás, 2011). Específicamente, Gratz & Roemer (2004), conceptualizan la desregulación emocional como la dificultad que podría tener el individuo para modular la experiencia y expresión de sus propias emociones ante una situación demandante. Adicionalmente, estas autoras mencionan que si bien existe un proceso regulatorio normal este no se encuentra funcionando de manera efectiva, lo que genera una ausencia de control de la manifestación de emociones en la organización y calidad de pensamientos, acciones e interacciones.

Finalmente, Gratz & Roemer (2004), plantean que la regulación emocional, es un proceso complejo y diverso, pues involucra la conciencia, aceptación y entendimiento de las emociones. Asimismo, los mismos autores señalan que es la capacidad que tiene uno para controlar sus comportamientos impulsivos ante una situación negativa con el fin de actuar de acuerdo con los objetivos deseados. Adicionalmente, señalan que se debe considerar la capacidad para emplear estrategias de regulación emocional adecuadas y flexibles, con el fin de satisfacer metas individuales y demandas del entorno. Es así como, la falta de una o varias de las habilidades previamente mencionadas, podrían indicar que la persona estaría presentando dificultades para regular sus emociones o que está experimentando una desregulación emocional (Gratz & Roemer, 2004).

En cuanto a la relación teórica entre estos constructos, para las personas con un estilo seguro, se plantea que ellas y ellos ante una situación que perciben como angustiante, pueden reevaluar cognitivamente este evento negativo, para considerarlo como uno menos abrumador y buscar apoyo si es que lo necesitaran (Mikulincer & Shaver, 2016b). Además de ello, es probable que posean habilidades para regularse a sí mismos, a partir de lo que han aprendido de figuras de apego que fueron sensibles y receptivas (Bowlby, 1973). Aquello se relaciona con lo que señala Gross (2015), pues los esfuerzos regulatorios que realizan las personas seguras suelen dirigirse a modificar la situación y los antecedentes cognitivos de las emociones, más no en suprimir el proceso emocional. En ese sentido, las personas seguras al transformar simbólicamente las amenazas en desafíos mantienen un sentido optimista de autoeficacia y atribuyen los eventos indeseables a factores controlables, temporales o contextuales (Mikulincer & Shaver, 2016a).

En contraste, en los individuos con un estilo de apego donde predomina la evitación, se plantea que las defensas evitativas están diseñadas en gran medida para inhibir estados emocionales intensos (la angustia, tristeza y ansiedad), pues estos no permiten que el sistema de apego permanezca desactivado (Mikulincer & Shaver, 2016a). Los autores Mikulincer & Shaver (2016a), plantean que el enfoque evitativo de la regulación emocional a menudo interfiere con la búsqueda de apoyo, pues se percibe como arriesgada e incómoda. Además, ellos y ellas pueden tener dificultad con la estrategia de reevaluación, ya que esta requiere reconocer amenazas y errores que las personas evitativas prefieren no identificar (Gross, 2014; Mikulincer & Shaver, 2016a). Por ello, las personas evitativas necesitan reprimir la emoción y recuerdos relacionados con las emociones, para así desviar su atención de éstas y suprimir o enmascarar las expresiones verbales y no verbales de la emoción (Mikulincer & Shaver, 2016a; Mikulincer & Shaver, 2019).

Por el contrario, en las personas con un estilo de apego donde predomina la ansiedad, la “regulación” también puede incluir intensificación de emociones negativas y amenazas (Mikulincer & Shaver, 2016a). Aquello se debe a que el individuo realiza evaluaciones catastróficas y mantiene creencias pesimistas sobre su propia capacidad para manejar la angustia que siente (Mikulincer & Shaver, 2016b). Con respecto a la búsqueda de apoyo, los individuos con ese estilo pueden presentar problemas para buscar el apoyo,

pues al tener miedo de ser rechazados, no la buscan directamente (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Con respecto a la evidencia empírica, los estudios de Blanco (2020) y Mayorga & Vega (2021), hallaron una correlación entre los estilos de apego adulto y la regulación emocional en universitarios. En ese sentido, estas investigaciones, hallaron que mayor apego seguro usará en menor medida la supresión emocional, mientras que una mayor evitación, se relaciona positivamente con esta estrategia. Complementariamente, los estudios hallaron que los participantes con apego seguro emplean estrategias adaptativas como la reevaluación cognitiva, mientras que estilos de apego no seguros tienden a usar más la supresión emocional (Huang et al., 2022; Troyer & Greitemeyer, 2018).

Por otro lado, las investigaciones de Hanoos (2020) e Iglesia & Del Castillo (2017) hallaron que los participantes con apego seguro presentaron menos dificultades para regularse emocionalmente en comparación con los de apego inseguro, pues evidenciaron una menor dificultad para identificar y expresar cómo se sienten. En poblaciones más reducidas, las investigaciones de Henschel et al., (2020) y Rodríguez (2021) con estudiantes universitarios encontraron que los participantes que presentaron niveles elevados de ansiedad y evitación en su estilo de apego, experimentaron mayores dificultades para percibir e identificar las emociones que estaban sintiendo, así como también aceptar su malestar. Asimismo, en estos estudios, revelaron que los estudiantes con un estilo de apego ansioso evidenciaron mayores dificultades utilizando estrategias de regulación emocional adaptativas en comparación con aquellos que poseen uno seguro o evitativo.

En ese sentido, en el metaanálisis de Hu et al. (2014), se ha hallado que las dificultades para regular emociones influyen directamente en la salud mental de la población de adultos emergentes, pues aumentan la probabilidad de desarrollar trastornos del afecto y ansiosos. Similarmente, se ha hallado que estas dificultades son el mecanismo a través del cual los patrones de apego, principalmente el apego ansioso, influyen en la producción de sintomatología depresiva y ansiosa (Marganska et al., 2013; Lewczuk et al., 2018; Nielsen et al., 2017). Complementariamente, la revisión empírica de Hung et al. (2022) concluye que las personas con altos niveles de ansiedad y evitación en su estilo de apego pueden desarrollar en mayor medida una dificultad para regular sus emociones. Además, con respecto a las variables sociodemográficas como el sexo biológico, se ha

evidenciado que las mujeres suelen mostrar una mejor conciencia, uso de estrategias y regulación de sus emociones que los hombres (Blanco, 2020; Nolen-Hoeksema, 2012; Kaur et al., 2022).

En el contexto peruano, durante la pandemia por COVID-19 según el último reporte publicado de llamadas a la Línea 113 (Ministerio de Salud, 2020), se halló que del total de llamadas registradas un 82.35% buscó orientación por sintomatología relacionada al estrés y un 12.68% por síntomas ansiosos y depresivos. Asimismo, en cuanto a rangos de edad, alrededor de un 13.5% de adultos entre los 18 a 25 años emplearon la línea de ayuda. Adicionalmente, en el estudio de Prieto y colaboradores (2020) en el contexto COVID, se encontró que los jóvenes de 18 a 29 años limeños presentaron mayores niveles de ansiedad que los otros grupos etarios encuestados, donde las mujeres presentaron niveles de ansiedad de moderados a altos comparados con los varones. Asimismo, se debe recalcar que, dentro de este grupo etario, son los jóvenes universitarios quienes durante este contexto presentaron los más altos niveles de depresión, ansiedad y estrés (Lovón & Cisneros, 2020; Son et al., 2020).

Adicionalmente, según el informe realizado por el Consorcio de Universidades (Cassaretto et al., 2021), se encontró que, en los jóvenes peruanos, alrededor de un 32%, 39% y 39% presentaron sintomatología severa y extremadamente severa de estrés, ansiedad y depresión respectivamente. De manera aún más específica, si bien no se encuentran estadísticas concretas de estas sintomatologías en los alumnos becados, ellos y ellas son una población con un mayor riesgo a presentar altos niveles de ansiedad y depresión, debido a la presión por cumplir las reglas o restricciones que conlleva el obtener y mantener una beca académica (Guillén, 2019; Rodríguez, 2020). Cabe destacar que cada tipo de beca ya sea privada (brindada por la institución de origen o alguna empresa) o nacional (brindada por PRONABEC) presenta diferentes normativas que los alumnos deben seguir para lograr la continuidad de la beca que obtuvieron. A modo de contexto, se debe resaltar que, la universidad donde se ha realizado el estudio no solo presenta ambas modalidades de becas, sino también que los alumnos becados conforman un 33% del total de alumnos matriculados durante el ciclo donde se llevó a cabo el estudio.

Asimismo, la presión académica se encuentra acompañada por el miedo a perder la beca o el costo que podría implicar pagar un curso que no aprobaron (Cotler, 2016;

Rodríguez, 2020). También, esta población puede manifestar estresores adicionales al ámbito académico, como por ejemplo una alta demanda por el cumplimiento de expectativas de familiares; la ausencia de una red de soporte familiar, en el caso de provenir de provincia y el miedo a ser discriminados por su nivel socioeconómico (Cotler, 2016; Espinoza, 2018; Guillén, 2019). Todo ello, aumenta la probabilidad de abandonar sus estudios, principalmente por el intenso malestar emocional que sienten (Cotler, 2016; Otayza, 2021).

De manera específica, en el contexto peruano los estudios con esta población abordan temáticas relacionadas únicamente con el ámbito académico, más no con aspectos socioemocionales o relaciones vinculares. En ese sentido, estas investigaciones se han desarrollado en base al rendimiento académico, motivación, estrategias de aprendizaje y afrontamiento del estrés (Cahuana, 2020; Morán, 2019; Salinas et al., 2017).

Con todo lo desarrollado anteriormente, y debido a que existe una carencia de investigaciones sobre la relación de los estilos de apego y la regulación emocional en estudiantes becados peruanos se plantea como objetivo del siguiente estudio explorar la relación entre los estilos de apego adulto con las estrategias y las dificultades de la regulación emocional en jóvenes becados de 18 a 27 años residentes en Lima Metropolitana. Debido a que, este estudio considera que el apego seguro se asocia con una mayor habilidad en la regulación emocional, por un lado, se desea confirmar si los alumnos becados con un estilo de apego seguro usan en mayor medida la reevaluación cognitiva y, por otro, si presentarán menos dificultades para regular sus emociones.

Asimismo, se plantea como objetivo específico, explorar las diferencias entre las estrategias de regulación emocional, según el sexo biológico de los alumnos becados; en respuesta a este objetivo, se espera hallar que las mujeres becadas utilizarán en mayor medida la reevaluación cognitiva. Finalmente, se plantea explorar si existen diferencias en las dificultades para regular las emociones, según el sexo biológico y el tipo de beca de los alumnos becados. Debido a que no existen estudios que evalúen diferencias con respecto al tipo de beca, solo se planteará como hipótesis que las mujeres becadas presentarán menores dificultades para regular sus emociones que los hombres.

Para lograr los objetivos propuestos se plantea evaluar ambos constructos en un único momento en el tiempo mediante la aplicación de instrumentos a esta población específica.

Método

Participantes

La presente investigación estuvo conformada por 285 universitarios becados entre las edades de 18 a 27 años ($M = 19.71$, $DE = 1.58$). De manera específica, con respecto al sexo biológico, 46.7% fueron mujeres y un 53.3%, hombres.

Adicionalmente, un 44.2% señaló que actualmente vive con su familia nuclear, 31.2% solos, 14.7% con algún amigo o compañero, y 9.8% con otros familiares. Por otro lado, relacionado, al lugar de origen, alrededor de un 40% señalaron provenir de Lima Metropolitana; un 29.5% indicó que provenía de zonas urbanas de provincia, mientras que un 20% de zonas rurales; en menor medida, un 10.6% señalaron que su lugar de origen fue Lima provincia.

Se encontró que un 93% presentaba como lengua materna el castellano y un 7.1% otras lenguas peruanas. Todos los participantes residían en la ciudad de Lima, sin embargo, el 56.5% de los participantes señaló que tuvo que trasladarse a Lima por sus estudios universitarios.

En cuanto al ciclo de estudios, predominó con un 35.4%, que los estudiantes se encontraban en quinto ciclo, seguido de un 17.9% en segundo y un 11.2% en el primero. Asimismo, con respecto al tipo de beca que el estudiante poseía, se evidencia que predominó la beca estatal PRONABEC y todas sus modalidades con un 61.4%, comparado con el 38.6% de alumnos que poseyeron una beca privada, ya sea brindada por la misma universidad u otras entidades.

Para conformar la muestra se tuvo como criterio de inclusión que los estudiantes residan en Lima Metropolitana y posean una beca académica en el ciclo 2023.1. Cabe resaltar que la selección de los participantes para este estudio se ejecutó de manera intencional, pues se contactó con los estudiantes según conveniencia y accesibilidad de la investigadora a una universidad privada de Lima.

Medición

Estilos de apego

En primer lugar, para medir los estilos de apego, se aplicó el Cuestionario de Relación (RQ) adaptado al español por Alonso-Arbiol (2000). Este cuestionario está compuesto por cuatro secciones que representan los cuatro estilos de apego planteados por Bartholomew & Horowitz (1991). El participante marcará si se encuentra en total desacuerdo o totalmente de acuerdo, a través de una escala de Likert de siete puntos.

Asimismo, posee una sección donde la persona elige su identificación con algunos de los estilos representados en los párrafos.

Se debe mencionar que este instrumento permite obtener las puntuaciones de estos y el estilo de apego autoidentificado del participante. Asimismo, es posible hallar los puntajes de las dimensiones de ansiedad y evitación subyacentes al estilo de apego.

Los autores Bartholomew & Horowitz (1991) señalan que, los puntajes en los estilos que muestran una alta ansiedad en las relaciones, como el apego temeroso y preocupado, se adicionan para luego restarle la sumatoria de los estilos con una baja ansiedad, es decir, el seguro y descartante. Por otro lado, para el puntaje de evitación, este se obtiene, al sumar las puntuaciones de los apegos que presentan un nivel alto de evitación, como el temeroso y evitativo. Seguidamente, las puntuaciones que reflejan un estilo que percibe positivamente al otro (seguro y preocupado) se restan al valor anteriormente hallado.

En el estudio de Yarnoz-Yebén y Comino (2011), el análisis factorial de componentes principales se encontraron dos factores: evitación y ansiedad, los cuales son independientes ($r = -.01$) y fueron resultados similares a la versión original de Bartholomew (1990). En cuanto a la validez convergente se ha demostrado que presenta propiedades psicométricas importantes en diferentes contextos culturales. En ese sentido, el International Sexuality Description Project, que incluyó a 17.804 personas de 62 regiones culturales, halló que las puntuaciones de ansiedad se correlacionaron negativamente con la autoestima en el 92% de las culturas (Schmitt et al., 2004). Por otro lado, también se evidenció que los puntajes de la dimensión de evitación se correlacionaron de manera inversa con la conducta prosocial en el 75% de culturas participantes en el estudio.

Asimismo, en el contexto peruano, diversos estudios han utilizado este cuestionario para medir las correlaciones entre estos estilos y otros constructos psicológicos. Por ejemplo, Hidalgo (2017), encontró un funcionamiento adecuado, pues halló correlaciones negativas entre el estilo de apego seguro y las dimensiones de ansiedad ($r = -.73, p < .001$) y evitación ($r = -.39, p < .001$). Adicionalmente, el estudio reveló una correlación negativa entre el estilo de apego rechazante con la dimensión de ansiedad ($r = .44, p < .001$) y una positiva, con la dimensión de evitación ($r = .64, p < .001$). También, encontró correlaciones positivas entre el apego preocupado y la dimensión de ansiedad ($r = .74, p < .001$), y el temeroso con las dimensiones de ansiedad ($r = .68, p < .001$) y evitación ($r = .44, p < .001$). De manera similar se ha encontrado un

funcionamiento esperado del cuestionario en el estudio de Avendaño (2019) y Schrader (2021) con estudiantes universitarios peruanos.

En el presente estudio, se evidenciaron correlaciones significativas entre la dimensión de ansiedad y evitación ($r = .16$, $p = .009$). Al igual que los estudios anteriormente mencionados se encontraron correlaciones significativas entre los estilos y sus dimensiones; en ese sentido, el estilo de apego seguro correlacionó de manera negativa con las dimensiones de ansiedad ($r = -.61$; $p = <.001$) y evitación ($r = -.53$; $p = <.001$). Por otro lado, el estilo de apego rechazante se correlacionó de manera positiva con la dimensión de evitación ($r = .43$; $p = <.001$), y negativa con la dimensión de ansiedad ($r = -.42$; $p = <.001$). En cuanto al estilo de apego preocupado, se encontraron correlaciones positivas con la dimensión de ansiedad ($r = -.66$; $p = <.001$), pero negativas con la dimensión de evitación ($r = -.29$; $p = <.001$). Finalmente, se encontraron correlaciones positivas entre el estilo de apego temeroso y la dimensión de ansiedad ($r = .71$; $p = <.001$) y evitación ($r = .56$; $p = <.001$).

Estrategias de regulación emocional

En segundo lugar, para la medición de la regulación emocional, se aplicó el Cuestionario de Autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP) por Gargurevich y Matos (2010), este es una traducción al español y adaptación en el contexto peruano del Cuestionario de Autorregulación emocional (ERQ) de Thompson y Gross (2003). Este cuestionario mide dos grandes estrategias de regulación emocional: la Reevaluación Cognitiva (RC) y la Supresión (S) a través de 10 ítems, donde seis de ellos pertenecen a las dimensiones de RC (*p.e. Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro*) y cuatro a la S (*p.e. Me guardo mis emociones para mí*). Asimismo, estos ítems cuentan con un formato Likert de acuerdo con valores que oscilan del 1 al 7 (donde 1 equivale a “Totalmente de acuerdo” y el 7 equivale a “Totalmente en desacuerdo”).

Los autores originales reportaron que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue .72, y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p = <.001$). En cuanto a la confiabilidad, se encontró que este instrumento posee un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach en la dimensión de Reevaluación Cognitiva de .72 y coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .27 a .56. Por otro lado, en la dimensión de Supresión, se encontró que el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue de .74 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .51 a .62.

De la misma manera en estudios en Perú, como el de Priego (2014), se halló que el índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach fue de .86 para reevaluación cognitiva y .80 para supresión. Adicionalmente, en el estudio de Rubini (2016), se obtuvo el índice Alfa de Cronbach para reevaluación cognitiva fue .78 y .64 para supresión. Específicamente con población universitaria se encontró en el estudio de Atuncar (2017) que el cuestionario presentó una consistencia interna satisfactoria, con un coeficiente de .77 para la dimensión de reevaluación cognitiva y un .67 para la de supresión.

En cuanto a la estructura interna del instrumento, en este estudio se halló que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .81 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .001$). Se realizó un análisis factorial con número de factores libre. El resultado arrojó una composición de dos factores; así, el primer componente, evidenció un autovalor de 2.99 el cual explicaba el 25.17% de la varianza. El segundo componente presentó un autovalor de 1.39, lo que explicó el 18.64% de la varianza adicional. Con respecto a las cargas factoriales estas se reportaron en dos dimensiones que corresponden a lo planteado teóricamente: los ítems de la dimensión de Reevaluación Cognitiva oscilaron entre 0.35 y 0.72, y en la de Supresión, entre 0.50 y 0.83, lo cual evidencia un funcionamiento adecuado de los ítems del instrumento. Aquella configuración de dos dimensiones reprodujo la versión original planteada por los autores (Gargurevich y Matos, 2010).

Asimismo, en el presente estudio, se evidenciaron altos coeficientes de confiabilidad para ambas dimensiones, siendo un .80 para Reevaluación Cognitiva, y un .75 para la dimensión de Supresión. En cuanto a los coeficientes de correlación ítem-test, estos alcanzaron los valores de .25 a .59, para la primera dimensión, y de .37 a .49 para la segunda.

Dificultades para la regulación de emociones

Finalmente, se utilizó la adaptación al castellano de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) de Gratz & Roemer (2004) al contexto peruano. Esta versión fue realizada por Nóbrega et al. (manuscrito en revisión) que a diferencia del instrumento original posee 26 ítems, los cuales se encuentran organizados en las 6 dimensiones planteadas por los autores Gratz & Roemer (2004). Este instrumento posee una escala Likert de frecuencia de 1 a 5, donde uno equivale “*Casi nunca*” y 5, a “*Casi siempre*”.

Por un lado, se encontró que las 6 dimensiones explicaron el 57.90% de la varianza total. De manera específica, la primera dimensión (“Acceso limitado a

estrategias de regulación de emociones”) explicó el 39.81% de la varianza, mientras que el segundo, (“Ausencia de alerta a las emociones”) constituyó el 8.46%. Por otro lado, el tercer factor (“Dificultad para mantener la conducta dirigida hacia metas”) representó el 4.11% de la varianza y el cuarto (Dificultad para el control de los impulsos) el 2.40%. Finalmente, el quinto correspondía a la dimensión de Ausencia de claridad emocional, el cual evidenció un 1.64% de la varianza, y, la sexta dimensión (No aceptación de las respuestas emocionales) presentó un 1.48% de la varianza. Además, se encontró que los ítems de las dimensiones presentaron cargas factoriales entre .302 y .865.

En cuanto a la validez del DERS en el presente estudio, se halló que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .38 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .001$). Asimismo, se encontró que las dimensiones explicaron un 63.87% de la varianza total. En ese sentido, el primer factor, explicó el 15.32% de la varianza, mientras que el segundo, el 9.52%. Adicionalmente, el tercer factor representó el 5.66% y el cuarto, el 2.83% de la varianza. Por último, el quinto y sexto factor evidenciaron un 2.7% y .06% de la varianza.

Además de ello, se observó que los ítems se encontraron agrupados en 6 dimensiones, donde en la primera dimensión (Acceso limitado a estrategias de regulación emocional) solo se encontró conformada por tres ítems de la versión original del instrumento, y cuyas cargas factoriales se presentaron entre .36 y .50. Con respecto a la segunda dimensión (“Ausencia de alerta a las emociones”), esta presentó cinco ítems con valores entre .40 y .72, los cuales correspondieron al planteamiento original del instrumento.

La tercera dimensión, “Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas” presentó una distribución similar a la planteada por los autores con cargas factoriales oscilaron entre .69 y .80. De igual manera, en la siguiente dimensión (“Dificultad para el control de los impulsos”) y la quinta dimensión (“Ausencia de claridad emocional”) se identificó que los valores de los ítems se agruparon, según lo esperado teóricamente. En ese sentido, para la cuarta dimensión, los valores de los ítems se evidenciaron entre .61 y .72 y la quinta, entre .57 y .62.

Para finalizar, en la última dimensión (“No aceptación de respuestas emocionales”), se halló que estuvo conformada por 3 ítems que no corresponden a la versión planteada por los autores del instrumento, y que presentó, cargas factoriales entre .43 y .65. La distribución más específica de los ítems en las dimensiones, específicamente en este estudio, se puede observar más detenidamente en el Apéndice C.

Con respecto a la confiabilidad del estudio original, se encontró que todas las dimensiones presentaron coeficiente de Alfa adecuados. Así, el factor de Acceso limitado a estrategias de regulación de emociones presentó un alfa de .92, la Ausencia de alerta a las emociones un .80. De igual manera, la Dificultad para mantener la conducta dirigida hacia metas y la Dificultad para el control de los impulsos presentaron alfas de .83, .90 respectivamente. Por último, las dimensiones de Ausencia de claridad emocional y No aceptación de las respuestas emocionales presentaban coeficientes presentaron una confiabilidad de .85 y .80, respectivamente.

Se han encontrado estudios como los de Díaz et al. (2022), donde, el autor reportó una confiabilidad alta en las dimensiones del constructo, que osciló entre .70 a .86, por lo que los coeficientes se ubicaron también dentro del rango señalado en la prueba original (Gratz & Roemer, 2004).

A pesar de que no se comprobó exactamente la misma composición factorial de la prueba original, el instrumento en el presente estudio presentó coeficientes de Alfa adecuados, con un .94 a nivel global. En primer lugar, en la primera dimensión y segunda dimensión evidenció un alfa .90 y .74. Asimismo, en la tercera y cuarta dimensión, se halló un alfa de .91. Finalmente, en la quinta dimensión y sexta, el alfa fue de .76 y .82, respectivamente.

Procedimiento

Una vez facilitada la base de datos de los becarios matriculados en el ciclo correspondiente, se envió un correo electrónico con la encuesta correspondiente invitándolos a participar de la investigación. Es importante mencionar que el protocolo de aplicación fue creado en la plataforma de Google Forms y se encontró conformado por el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica, el *Cuestionario de Relaciones (RQ)*, el *Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQP)* y la *Escala de Dificultades para la Regulación Emocional (DERS)*.

Adicionalmente se elaboró un flyer informativo que se adjuntó al correo e invitaba al alumno a participar de la investigación. Ahí se señaló el propósito del estudio y se especificó el beneficio que ellos obtendrían al responder la encuesta. Este beneficio consistió en que su participación en el estudio iba a sumar una asistencia al Programa de Becas, el cual es el programa dedicado a brindar y realizar actividades de acompañamiento psicopedagógico y emocional a los alumnos becados de la institución. Los alumnos que poseen una beca deben cumplir con mínimo 5 asistencias a las

actividades realizadas por el programa como requerimiento incluso obligatorio de algunos tipos de beca académica que provee la universidad.

Se recalcó que la participación era voluntaria a pesar del beneficio ofrecido y se tomó en cuenta las consideraciones éticas necesarias para resguardar la validez de la investigación y el bienestar de los participantes. Así, cada participante recibió un enlace de Forms, donde se incluyó el consentimiento informado (ver Apéndice A) que describió el objetivo de estudio, las medidas para asegurar que el recojo de su información será confidencial, especificando que estos solo iban a ser usados con fines académicos de este estudio y compartidos con el Programa de Becas. Además, tuvieron que completar una ficha con información personal como su edad, sexo, género, tipo de beca (privada o pública), su lugar de origen, con quiénes vivía, su lengua materna y si tuvo que trasladarse a Lima por estudios (Apéndice B).

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 27 para realizar los análisis correspondientes. Como primer paso, se creó una base de datos, y se procedió a obtener los estadísticos descriptivos de las variables estudiadas y de los datos sociodemográficos. Asimismo, se procedió a calcular la puntuación por dimensiones y/o total de las variables de estudio. También se debe resaltar que se creó una nueva variable, agrupando los estilos de apego en seguro y no seguro. Aquello se realizó, a partir de la autodescripción del estilo de apego que reportaron los participantes, es decir, los estudiantes que se percibieron como seguros fueron agrupados dentro de la primera variable, y los que se autoidentificaron como descartantes, temerosos o preocupados fueron agrupados dentro del “apego no seguro”.

Con respecto al primer objetivo específico, se deseó hallar si existen diferencias en cuanto al uso de estrategias de regulación emocional entre mujeres y hombres. En ese sentido, teniendo en cuenta que estas muestras son independientes, se utilizó la prueba *t* de Student en caso del uso de la estrategia de Reevaluación Cognitiva, ya que, la prueba de Shapiro-Wilk evidenció distribución normal ($SW_{\text{Mujeres}} = .99, p = .20$; $SW_{\text{Hombres}} = .99, p = .23$). En el caso del uso de la estrategia de Supresión, se utilizó la U de Mann Whitney, pues fue una distribución no normal ($SW_{\text{Mujeres}} = .97, p = .01$; $SW_{\text{Hombres}} = .97, p = .01$). Ambos análisis se hicieron con la finalidad de determinar la existencia de diferencias significativas con respecto a estas estrategias empleadas por el participante, tomando en cuenta su sexo biológico.

El segundo objetivo específico, por un lado, buscó explorar las diferencias en la regulación emocional, según el sexo biológico. Al ser también muestras independientes, se utilizó la prueba U de Mann Whitney, ya que se evidenció una distribución no normal tanto el puntaje global como las dimensiones del instrumento (ver Apéndice D, tabla 2).

Por otro lado, se buscó explorar también las diferencias en la regulación emocional, tomando en cuenta la variable sociodemográfica del tipo de beca. Para ello, con respecto al puntaje global de la escala y la variable nominal, se realizó una prueba t de Student, ya que se evidenció una distribución normal ($SW_{PRONABECs} = .98, p = .06$; $SW_{Beca Privada} = .99, p = .36$). En contraste, para explorar las diferencias entre las dimensiones de las dificultades para la regulación emocional, se utilizó la prueba U de Mann Whitney, al presentarse distribuciones no normales (ver Apéndice D, tabla 2).

Finalmente, con respecto al objetivo general, se buscó describir la relación entre los estilos de apego y las dimensiones de las dificultades para la regulación emocional, así como las estrategias supresión y reevaluación cognitiva. A partir del resultado de la prueba de normalidad -Shapiro-Wilk- (ver Apéndice D, tabla 1) se evidenció una distribución no normal, por lo que se procedió a realizar una correlación no paramétrica (Spearman).

Asimismo, para las correlaciones significativas se indicó su dirección (directa o inversa) y su tamaño (el cual se interpretó como pequeña, mediana o grande) en base a los criterios de Cohen (1988).

En segundo lugar, y similarmente, con el fin de describir la relación entre los estilos de apego y las dimensiones de las dificultades para regular las emociones, se procedió a realizar un análisis de correlación no paramétrica, ya que también la distribución resultó no normal (ver Apéndice D, tabla 1).

Adicionalmente, y con el fin de complementar los resultados del objetivo general, se realizó una comparación entre muestras independientes, tomando en cuenta la variable nominal tipo de apego (“Apego Seguro” y “No Seguro”) con las estrategias de regulación emocional y las dificultades para regularla. Debido a que la distribución fue no normal en todos los instrumentos (ver Apéndice D, tabla 1), se utilizó la prueba U de Mann Whitney.

Resultados

Seguidamente, se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos del estudio. Antes de ello, se presentan los análisis descriptivos de los estilos de apego, las estrategias de regulación emocional y las dificultades de esta. En ese sentido, se presentan tanto de los puntajes globales como de las dimensiones.

Adicionalmente, para responder a los objetivos específicos, se presentan las comparaciones significativas entre las variables de la investigación y las sociodemográficas. Por último, con respecto al objetivo general, se muestra la correlación entre los estilos de apego, las estrategias y las dificultades para regular las emociones. Cabe resaltar que también se muestran las diferencias significativas que se hallaron entre los participantes con estilos de apego seguro y no seguro en el uso de estrategias de regulación emocional y las dificultades para ella.

En relación con los estadísticos descriptivos, se halló que un 42.5% de la muestra se identificó con un estilo de apego seguro, un 32.6% con uno rechazante, un 11.2% con uno preocupado, y un 13.7%, temeroso. En ese sentido, dentro de la clasificación según el estilo de apego seguro e inseguro, se halló que un 42.5% se identificaron con un apego Seguro, y un 57.5% con uno No Seguro (rechazante, preocupado o temeroso).

Además, en la tabla 1 se muestran las medidas de tendencia central y dispersión para los estilos de apego, las estrategias de regulación y las dificultades para regular sus emociones tomando en cuenta sus dimensiones.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos del Apego Adulto (RQ), las Estrategias de Regulación Emocional (ERQP), la Desregulación Emocional (DERS)

Medidas	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
RQ					
Estilo seguro	4.87	5.00	1.53	1.00	7.00
Estilo rechazante	5.02	5.00	1.52	1.00	7.00
Estilo preocupado	3.55	3.00	1.79	1.00	7.00
Estilo temeroso	3.63	4.00	1.78	1.00	7.00
Ansiedad	-2.72	-3.00	4.13	-12.00	9.00
Evitación	.24	.00	3.08	-8.00	9.00
ERQP					
Reevaluación Cognitiva	4.08	4.00	1.24	1.00	7.00
Supresión	4.72	4.83	1.05	1.00	7.00
DERS					

Escala global	74.95	75.00	17.61	35.00	130.00
ALE	15.80	16.00	5.9	6.00	30.00
AAE	11.51	11.00	3.53	6.00	30.00
DMC	12.79	13.00	4.27	4.00	20.00
DCI	9.16	8.00	4.21	4.00	20.00
ACE	7.79	8.00	2.88	3.00	15.00
NAR	10.91	11.00	3.99	4.00	20.00

Nota: RQ= Cuestionario de Relación; ERQP= Cuestionario de Autorregulación Emocional; DERS= Escala de Dificultades de la Regulación Emocional; ALE=Acceso limitado a estrategias de regulación emocional; AAE=Ausencia de alerta a las emociones; DMC= Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas; DCI= Dificultad para el control de los impulsos; ACE= Ausencia de claridad emocional; NAR= No aceptación de respuestas emocionales

En cuanto a los objetivos específicos, se observaron diferencias significativas pequeñas en el uso de la estrategia de Reevaluación Cognitiva según el sexo de los participantes (ver tabla 2). Por ello, podría decirse que los estudiantes hombres utilizaron la Reevaluación Cognitiva en mayor medida que las mujeres.

Tabla 2

Diferencias de Estrategias de regulación emocional (ERQP) y Dificultades para regular emociones (DERS) según sexo biológico

Dimensiones	Sexo biológico				<i>t</i> (283) / <i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen/ <i>r</i> de Rosenthal
	Mujeres <i>n</i> =133		Hombres <i>n</i> =152				
	<i>M/Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M/Mdn</i> <i>n</i>	<i>DE</i>			
ERQP							
Supresión	3.00	1.56	2.00	1.42	10070.50	.95	--
Reevaluación Cognitiva	3.93	1.39	4.2	1.08	-1.82	.03	.22
DERS							
Escala global	79	17.07	69.50	17.29	7401.00	<.001	.23
ALE	17	5.70	14	5.88	7080.50	<.001	.26
AAE	11	3.79	11	3.30	10487.00	.58	--
DMC	14	4.34	12	4.12	8232.00	.01	.16
DCI	9	4.38	8	3.96	8333.00	.01	.15
ACE	9	3.03	7	2.63	7682.50	<.001	.20
NAR	11	4.12	10	3.82	8719.00	.04	.11

ERQP= Cuestionario de Autorregulación Emocional; DERS= Escala de Dificultades de la Regulación Emocional; ALE=Acceso limitado a estrategias de regulación emocional; AAE=Ausencia de alerta a las

emociones; DMC= Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas; DCI= Dificultad para el control de los impulsos; ACE= Ausencia de claridad emocional; NAR= No aceptación de respuestas emocionales

Con respecto al segundo objetivo específico, en primer lugar, se encontraron diferencias significativas con una magnitud pequeña entre el puntaje global de la escala DERS y cinco de las seis dimensiones que la conforman (ver tabla 2). También, se halló que las participantes mujeres presentaron mayores puntajes en las dificultades para regular sus emociones. Aquello significa que las mujeres evidenciaron una mayor dificultad para poder regular sus emociones que los hombres. Asimismo, fueron las mujeres las que tuvieron un acceso limitado a estrategias de regulación emocional y una mayor dificultad para mantener la conducta dirigida a metas. Similarmente, las estudiantes tuvieron una dificultad mayor para controlar sus impulsos y más ausencia de claridad emocional que los varones. Finalmente, se halló que las mujeres presentaron una mayor dificultad al aceptar sus respuestas emocionales.

En segundo lugar, también se reflejaron diferencias significativas pequeñas entre la desregulación emocional y el tipo de beca que presentaba el participante (ver tabla 3). Se halló que los participantes con tipo de beca PRONABEC obtuvieron mayores dificultades para regular sus emociones que los de beca privada. De igual manera, los estudiantes que tuvieron una beca del estado presentaron una mayor dificultad para controlar sus impulsos que quienes tenían una beca privada.

Tabla 3
Diferencias de la Desregulación Emocional (DERS) según el tipo de Beca

Dimensiones	Tipo de beca				<i>t</i> (283) / <i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen/ <i>r</i> de Rosenthal
	Privada <i>n</i> = 110		PRONABEC <i>n</i> = 175				
	<i>M/Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M/Mdn</i>	<i>DE</i>			
Escala global	72	15.60	76.78	18.57	2.32	.02	.27
ALE	15	5.37	17	6.27	8357.00	.06	--
AAE	11	2.99	11	3.84	9734.00	.87	--
DMC	12	3.81	13	4.52	8838.00	.24	--
DCI	8	3.73	9	4.39	7733.00	.01	.16
ACE	7	2.82	8	2.90	8414.00	.07	--
NAR	10	3.65	11	4.18	89.54	.32	--

Nota: ALE=Acceso limitado a estrategias de regulación emocional; AAE=Ausencia de alerta a las emociones; DMC= Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas; DCI= Dificultad para el control de los impulsos; ACE= Ausencia de claridad emocional; NAR= No aceptación de respuestas emocionales

Para abordar el objetivo general del estudio, en primer lugar, se realizó el análisis de correlación entre las dimensiones del apego, las estrategias de regulación y las dificultades para regular sus emociones. Así como se indica en la tabla 4, se encontró correlaciones significativas positivas y pequeñas las variables de Ansiedad y Evitación y la Reevaluación Cognitiva. Aquello significa que, a mayor uso de esta estrategia por parte de los estudiantes, se caracterizarán por presentar mayores niveles de ansiedad y evitación en su estilo de apego.

Así mismo, la variable Ansiedad se correlacionó de manera significativa, positiva y grande con la escala global de las Dificultades para regular las emociones y la primera dimensión de este último instrumento. Adicionalmente, se encontró una asociación significativa, positiva y mediana entre la tercera, cuarta, quinta y sexta dimensión de las dificultades para regular sus emociones y la dimensión de Ansiedad. También, entre la segunda dimensión del DERS (*Ausencia de alerta a las emociones*) y la Ansiedad se evidenciaron correlaciones pequeñas y significativas.

En ese sentido, se puede señalar que una mayor ansiedad en el estilo de apego, alta preocupación a las relaciones interpersonales y miedo al abandono estuvo asociada a una mayor dificultad para los estudiantes al regular sus emociones. También, la ansiedad en el estilo de apego para los alumnos becados se asoció a mayores dificultades para acceder a estrategias de regulación emocional, para entender y ser conscientes de sus emociones e incluso mantener su conducta en determinadas metas. De igual manera, las puntuaciones en ansiedad estuvieron asociadas a una mayor dificultad para que ellos y ellas puedan controlar sus impulsos, así como, puedan aceptar sus respuestas emocionales

Por último, existieron correlaciones pequeñas, pero significativas, entre la variable de Evitación y la primera, cuarta y quinta dimensión del DERS. Por ello, también es posible observar que aquellos con puntuaciones altas de evitación en su estilo de apego tuvieron más dificultades para comprender sus sentimientos, controlar sus impulsos y utilizar técnicas de regulación emocional.

Tabla 4

Correlaciones entre las dimensiones de los Estilos de Apego (RQ), Estrategias de Regulación Emocional (ERQP) y Dificultades para la Regulación Emocional (DERS)

Medidas	Ansiedad		Evitación	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
ERQP				
Supresión	-.07	.27	-.04	.50
Reevaluación Cognitiva	.30	<.001	.22	<.001
DERS				
Escala global	.52	<.001	.11	.06
ALE	.54	<.001	.12	.04
AAE	.27	<.001	.06	.27
DMC	.42	<.001	.04	.50
DCI	.47	<.001	.14	.01
ACE	.41	<.001	.16	.01
NAR	.41	<.001	.05	.39

Nota: ERQP= Cuestionario de Autorregulación Emocional; DERS= Escala de Dificultades de la Regulación Emocional; ALE=Acceso limitado a estrategias de regulación emocional; AAE=Ausencia de alerta a las emociones; DMC= Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas; DCI= Dificultad para el control de los impulsos; ACE= Ausencia de claridad emocional; NAR= No aceptación de respuestas emocionales

Finalmente, con el fin de complementar los análisis del objetivo general del estudio, se realizó una división del estilo de apego de los participantes en dos categorías: Seguro y No seguro (ver tabla 5). A partir de ello, en primer lugar, se evidenció una diferencia significativa mediana en los participantes con respecto al uso de la Reevaluación Cognitiva. Así, aquellos que poseyeron un estilo No seguro emplearon en mayor medida esta estrategia comparados con los Seguros.

En segundo lugar, se encontró diferencias significativas pequeñas en tanto la escala global del DERS como con cinco de las seis dimensiones que lo conforman. En todos los casos, el estilo de apego no seguro presentó mayores puntajes en cada dimensión que el seguro. Por ello, se puede evidenciar que los participantes con un estilo No seguro presentaron las mayores dificultades para regularse a sí mismo comparados con los Seguros.

Tabla 5
Diferencias entre Estilo de Apego y las dimensiones del ERQ y DERS

Dimensiones	Estilo de Apego				<i>t</i> (283) / <i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen/ <i>r</i> de Rosenthal
	Seguro <i>n</i> = 121		No seguro <i>n</i> =164				
	<i>M/Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>M/Mdn</i>	<i>DE</i>			
ERQP							
Reevaluación Cognitiva	3.72	1.31	4.34	1.12	-4.19	<.001	.51
Supresión	4.83	1.15	4.66	.97	9208.50	.29	--
DERS							
Escala global	67	17.29	79	17.07	7401.00	<.001	.28
ALE	14	5.88	17	5.70	7080.50	<.001	.25
AAE	11	3.30	11	3.79	10487.00	.58	--
DMC	12	4.12	14	4.34	8232.00	.01	.26
DCI	8	3.96	9	4.38	8333.00	.01	.24
ACE	7	2.63	9	3.03	7682.50	<.001	.26
NAR	10	3.82	11	4.12	8719.00	.04	.25

Nota: ERQP= Cuestionario de Autorregulación Emocional; DERS= Escala de Dificultades de la Regulación Emocional; ALE=Acceso limitado a estrategias de regulación emocional; AAE=Ausencia de alerta a las emociones; DMC= Dificultad para mantener la conducta dirigida a metas; DCI= Dificultad para el control de los impulsos; ACE= Ausencia de claridad emocional; NAR= No aceptación de respuestas emocionales

Discusión

A continuación, se presentarán los hallazgos de la investigación. En primer lugar, se examinarán los resultados descriptivos de los estilos de apego. Posteriormente, se discutirán los resultados relacionados con el objetivo general del estudio en dos partes. Primero, la asociación entre el apego en la adultez y las estrategias de regulación emocional. Después de ello, se analizarán los resultados de la relación entre los patrones de apego y sus dimensiones con las dificultades en la regulación emocional. Seguidamente, se informarán los resultados significativos del primer objetivo específico sobre el uso de las estrategias de regulación emocional, considerando la variable sociodemográfica del sexo biológico. Finalmente, en respuesta a los objetivos específicos, se presentan las comparaciones de los constructos mencionados anteriormente entre grupos según las variables sociodemográficas del sexo biológico y el tipo de beca.

Se debe señalar que en la muestra un 42.5% se identificó un estilo de apego seguro, un 32.6% con uno rechazante, un 11.2% con uno preocupado, y un 13.7% con un estilo temeroso. Esta distribución corresponde a lo que se ha encontrado en diversos estudios con muestras universitarias tanto extranjeras como peruanas (Hidalgo, 2017; Mayorga & Vega, 2021). Estos resultados sugieren que, a pesar de ser estudiantes con una beca académica la prevalencia de su estilo de apego no los diferenciaría de la mayoría de los estudiantes universitarios. Aquello significaría que posiblemente presentan similitudes en la formación de sus vínculos primarios, pues se ha evidenciado que entornos con un cuidado consistente por parte de los cuidadores principales aumenta la probabilidad del desarrollo de un apego seguro (Mesman et al, 2016).

Respecto al objetivo general, las dimensiones de Ansiedad y Evitación evidenciaron correlaciones significativas positivas y pequeñas con la estrategia de Reevaluación Cognitiva. Por un lado, con respecto a las personas que presentaron una mayor puntuación en la dimensión de ansiedad, posiblemente utilizaron esta estrategia para intentar reinterpretar las emociones negativas que estaban experimentando y así lograr que estas sean congruentes con el objetivo de lograr la proximidad con la figura de apego (Mikulincer & Shaver, 2019). Sin embargo, la efectividad de la estrategia puede verse limitada por su tendencia a hipervigilar e intensificar el malestar emocional aún cuando la amenaza no se encuentra (Mikulincer & Shaver, 2019).

Por el lado de la dimensión de evitación, las personas con una predominancia de esta en su estilo de apego se les suele dificultar la conciencia, reconocimiento y expresión de emociones desagradables, lo cual generaría una mayor dificultad para poder procesar e integrarlas dentro sus estructuras cognitivas y afectivas (Mikulincer & Shaver, 2019). En otras palabras, si bien se estaría utilizando esta estrategia con el fin de reducir el malestar, es posible que se vea limitada también su efectividad, puesto que la reevaluación cognitiva exige reconocer y aceptar las emociones para reinterpretarlas (Gross & Jhon, 2003)

Complementariamente, al comparar a los participantes con un apego Seguro con los No Seguros (descartante, preocupado y desorganizado), se halló que los estudiantes que poseyeron este último utilizaron en mayor medida esta estrategia. Así, este hallazgo sugiere que los alumnos becados que obtuvieron altos puntajes de ansiedad y evitación en su estilo de apego, es decir presentaron un apego no seguro, tendieron a modificar el proceso de surgimiento de su emoción posiblemente con el fin de aminorar su malestar (Gross & Jhon, 2003; Gross, 2014).

De esta manera, se puede concluir que los resultados son contrarios a la hipótesis planteada con anterioridad, la cual sostenía que los individuos con un estilo de apego seguro tienden a utilizar en mayor medida la reevaluación cognitiva (Blanco, 2020; Hung et al., 2022; Mayorga & Vega, 2021; Troyer & Greitemeyer, 2018). De acuerdo con la literatura, en el apego seguro, el uso de la reevaluación cognitiva permitiría que la persona puede evaluarse a sí mismo como capaz de enfrentar de manera efectiva la demanda del entorno que le genera malestar (Mikulincer & Shaver, 2016a).

Sin embargo, se debe resaltar que, si bien esta estrategia busca modificar la experiencia emocional, también el uso de ella se puede encontrar acompañada por una dificultad para reconocer las amenazas o experimentar sentimientos de incapacidad para enfrentar la angustia satisfactoriamente, generando así que no reduzca intensidad de la experiencia e incluso intensificándola (Garguverich, 2008; Mikulincer & Shaver, 2016a). Aquello posiblemente significaría que estarían utilizando esta estrategia para distanciarse y minimizar el impacto de experiencias emocionales negativas, sin embargo, se estaría interpretando a los eventos o demandas contextuales como altamente amenazantes (Mikulincer & Shaver, 2016a).

De manera específica, se puede resaltar que dentro de las principales demandas contextuales que implica el cumplir con una beca académica, es decir las reglas y restricciones, están también las demandas no académicas como las familiares, el miedo o

angustia de contar una formación básica y los bajos recursos económicos (Cotler, 2016; Guillén, 2019). Aquello podría estar motivando a estos alumnos a emplear esta estrategia con el fin de afrontar de manera más adaptativa su entorno. Aquello se complementa con lo mencionado por Gross & Thompson, puesto que postulan que los factores contextuales, como las presiones o normas de un entorno específico, influyen significativamente en cómo y qué tan efectivamente las personas pueden regular sus emociones.

De igual manera, se encontraron correlaciones significativas grandes y positivas entre las dimensiones de ansiedad y las dificultades en la regulación emocional. Aquello, evidenció que los estudiantes con puntajes altos de ansiedad en su estilo de apego tuvieron mayores dificultades para emplear estrategias de regulación emocional, para entender y ser conscientes de sus emociones, así como mantener su conducta hacia determinadas metas en situaciones angustiantes. Además, esta dificultad se encontró acompañada con una mayor dificultad para controlar sus impulsos y aceptar sus respuestas emocionales.

Específicamente, en los estudiantes con altos puntajes de ansiedad, el proceso de regular sus emociones podría encontrarse acompañado de evaluaciones catastróficas y pesimistas sobre su capacidad para poder enfrentar la angustia, los cuales incrementaron posiblemente las dificultades que tuvieron para regular sus emociones (Mikulincer & Shaver, 2016a). Las principales problemáticas que generan angustia en la población de alumnos becados son el miedo a perder la beca, la incertidumbre de si van a poder finalizar la carrera e incluso el encontrarse en desventaja académica para rendir los cursos universitarios frente a un alumno regular (Cotler, 2016; Guillén, 2019; Rodríguez, 2020). Sumado a ello, se puede inferir que los alumnos becados con un estilo de apego con esta característica tenderán a intensificar sus emociones negativas y la percepción de amenaza con el fin de atraer la atención de los demás, especialmente al tener que lidiar con altas expectativas familiares y al encontrarse alejados de una red de soporte, como la familia en muchos casos (Cassidy, 1994; Cotler, 2010; Espinoza, 2018; Guillén, 2019; Mikulincer & Shaver, 2016a; Mikulincer & Shaver, 2016b).

En contraste, si bien se hallaron correlaciones pequeñas entre las dimensiones de Evitación del estilo de apego con tres de las seis dimensiones del DERS, estas igualmente confirmaron la relación esperada entre las variables del estudio. Así, en los estudiantes becados que presentaron mayores puntajes de evitación, sus dificultades para regular sus emociones, también se encontraron acompañadas por una dificultad para acceder a estrategias de regulación emocional, controlar sus impulsos y entender sus emociones. Por lo tanto, se podría inferir que los alumnos becados con altos puntajes de evitación

suelen inhibir sus estados emocionales como mecanismos de defensa posiblemente para que su sistema de apego no sea activado (Mikulincer & Shaver, 2016a). También, perciben la expresión de emociones intensas como la tristeza e ira, como formas de inversión en las relaciones interpersonales, por lo que tienden a suprimir todo afecto negativo con el fin de no recurrir o depender de los demás (Brenning & Braet, 2013).

Similarmente, se halló que los participantes con un estilo No seguro presentaron las mayores dificultades para regularse a sí mismo comparados con los de estilo Seguro. De manera más específica, los alumnos becados No Seguros evidenciaron mayores dificultades para acceder a estrategias que regulen sus emociones, mantener la conducta enfocada a metas y controlar sus impulsos. También, presentaron una mayor ausencia de claridad emocional y dificultad para aceptar sus respuestas emocionales. Así también, se podría señalar que estos resultados ayudan a corroborar la hipótesis que se planteó a partir de los hallazgos de diversas investigaciones que exploraron la relación entre estas variables (Henschel et al., 2020; Hung et al., 2022; Rodríguez, 2021).

En síntesis, se podría inferir que tanto los estresores académicos como contextuales vendrían a conformar las principales fuentes de angustia en tanto los estudiantes con altos puntajes de ansiedad como de evitación, posiblemente generando una desregulación emocional, pues estarían presentando una dificultad para modular la experiencia y expresión de sus emociones, así como la organización de sus pensamientos, acciones e interacciones para afrontar satisfactoriamente su entorno (Gratz & Roemer, 2004; Hervás, 2011).

Por otro lado, con respecto a los objetivos específicos, en primer lugar, al comparar el uso de las estrategias de regulación emocional a partir del sexo, solo se hallaron resultados significativos con respecto al uso de la reevaluación cognitiva, donde fueron los estudiantes hombres quienes utilizaron esta estrategia más que las mujeres. En ese sentido, no se cumple con la hipótesis planteada, pues se esperaba que las mujeres utilicen más esta estrategia frente a situaciones que ellas perciben como angustiantes (Blanco, 2020; Duch, 2018; Gross & John, 2003). Una posible explicación para este hallazgo es que los becados hombres tal vez poseen una mayor confianza en sus habilidades de regulación emocional, ya que posiblemente se encuentran motivados a enfrentar activamente las demandas académicas y contextuales, al intentar modificar el proceso de surgimiento de la emoción con el fin de reducir el impacto la emoción o emociones que generan su malestar comparado con las mujeres (Gross & John, 2003; Perchtold et al., 2019; Liao et al., 2022).

Además, se podría hipotetizar que las mujeres becadas en situaciones que perciben como angustiantes, se encuentran menos motivadas a emplear una estrategia adaptativa como la reevaluación cognitiva para regularse a sí mismas, pues posiblemente han normalizado experimentar su malestar y se encuentran menos convencidas sobre la efectividad de esta estrategia para reducir su dificultad al regular sus emociones (Gratz & Roemer, 2004; Perchtold et al., 2019).

Con respecto al segundo objetivo específico, por un lado, se evidenció que las participantes mujeres presentaron mayores dificultades para regular sus emociones en comparación con los hombres. Adicionalmente, mostraron mayores obstáculos para acceder a estrategias de regulación emocional, mantener su conducta a metas y controlar sus impulsos. También evidenciaron una menor claridad y aceptación sobre sus emociones que los hombres. En ese sentido, lo evidenciado en esta investigación contrasta con lo hallado empíricamente, donde las mujeres tendían a mostrar una mejor conciencia, así como un uso más efectivo de estrategias de regulación emocional que los hombres (Nolen & Hoeksema, 2012; Kaur et al., 2022).

Si bien no se cumple con la hipótesis anteriormente planteada, se puede hipotetizar que las mujeres becadas posiblemente tuvieron estas dificultades para regular sus emociones, al experimentar sus emociones y pensamientos más desagradables e intensos que los hombres, incluso después de haber empleado una estrategia de regulación emocional con el objetivo de sentirse mejor y disminuir su malestar (Anderson et al., 2016; Bodogori et al., 2022). Este intenso malestar, probablemente se deba a que no se estaría manifestando un adecuado afrontamiento frente a los ajustes, es decir reglas, restricciones y patrones que conlleva mantener una beca académica (Cotler, 2016; Guillén, 2019)

Por otro lado, se halló que los estudiantes con tipo de beca PRONABEC (del Estado) obtuvieron una mayor desregulación emocional, la cual se encontró acompañada con una mayor dificultad para controlar sus impulsos que los de beca privada. Debido a que no se encuentran estudios entre estas variables y la población específica de becarios peruanos, se puede hipotetizar que en el caso de los estudiantes con beca PRONABEC aquello se debería a factores contextuales y personales. Se debe resaltar que, en primer lugar, de la muestra total de participantes que un 61.4 % de los becados presentaron este tipo de beca, de los cuales, un 64% tuvieron que trasladarse a Lima por estudios y 66% de ellos viven solos actualmente.

En ese sentido, muchos de los estudiantes con este tipo de beca específico, son separados de su familia de origen, deben afrontar el cambio cultural de vivir en Lima, en el caso de los becados de provincia, y experimentan miedo a ser discriminados por su situación socioeconómica. Estos estresores, aparte del constante miedo a perder la beca por falta de preparación académica, contribuyen con la vulnerabilidad del estudiante becado PRONABEC a desarrollar un intenso malestar emocional que muchas veces aumenta las probabilidades de presentar altos niveles de ansiedad y depresión durante su formación profesional (Cotler, 2016; Guillén, 2019; Espinoza, 2018, Rodríguez, 2020; Otayza, 2021).

Adicionalmente, las personas cercanas y significativas constituyen para la persona una base segura desde la cual puede explorar su entorno de manera autónoma y auto regularse (Orehek et al., 2017). Por ello, se podría hipotetizar que, también el encontrarse lejos de sus familiares, que serían una red de apoyo y soporte para ellos, podría conformar uno de los factores influye en las dificultades que presentan para regularse a sí mismos frente a las demandas que perciben y caracterizan a su entorno actual.

En conclusión, los resultados de esta investigación evidencian la relación entre los estilos de apego, sus dimensiones y la regulación de emociones en los universitarios becados. Con respecto al objetivo general, se puede hipotetizar que a pesar de utilizar en mayor medida la reevaluación cognitiva, los estilos de apego no seguro de igual manera tuvieron mayores dificultades para regular sus emociones. Adicionalmente, se evidenciaron hallazgos interesantes, con respecto a las variables sociodemográficas de sexo y tipo de beca. Así, por un lado, los hombres emplearon en mayor medida que las mujeres, la estrategia de reevaluación cognitiva. Aquello, podría significar que su uso en menor medida contribuyó con que ellas presentaran una mayor dificultad para regular sus emociones. Por otro lado, con respecto al tipo de beca, los que poseen una beca del estado (PRONABEC) tuvieron una mayor dificultad en regular sus emociones. Aquello, posiblemente se debe a las características aún más específicas (ej: vivir solos, haberse traslado a Lima, etc.) que presentan estos estudiantes que pueden afectar de manera directa e indirecta su regulación emocional.

En relación con las limitaciones del estudio, se debe mencionar que los resultados corresponden a una muestra de alumnos becarios no representativa de una universidad en particular, por lo que estos hallazgos no se deben generalizar a la población de becarios universitarios peruanos. Similarmente, debido a que en el estudio no se comparó los constructos entre el grupo becario y uno no becario, se recomienda a futuras

investigaciones el poder utilizar esta variable sociodemográfica para continuar explorando y complementando los hallazgos de esta investigación.

También, se deben evaluar los posibles sesgos de los participantes. Por un lado, se tuvo como incentivo que la participación en el estudio sea considerada como una asistencia al programa de becados de la universidad de origen. Así, para los becados principalmente con una beca privada, es obligatorio que asistan a cinco actividades brindadas por el programa durante todo el ciclo. Es por ello, que es posible que algunos de los participantes hayan respondido las preguntas solo por obtener este beneficio con poca introspección sobre sus relaciones interpersonales y su regulación emocional. Por otro lado, también se debe considerar la motivación de los participantes, ya que es posible que algunos de los alumnos decidieron responder las preguntas al tener un mayor interés o afinidad por la temática del estudio.

Adicionalmente, en el estudio no se contaron con criterios de exclusión específicos, como, por ejemplo, la presencia de algún trastorno del afecto o de la personalidad diagnosticado. Aquello, debería ser considerado, ya que un diagnóstico clínico de ansiedad y/o depresión o de Trastorno de Límite de la Personalidad puede generar resultados diferentes en las variables estudiadas, específicamente a las de regulación emocional, al ser poblaciones que se encuentran caracterizadas por manifestar una mayor dificultad para regular sus emociones (Huang et al., 2022; Kaess & Chanen 2020).

Otro aspecto importante por señalar fue que en el análisis factorial desarrollado, no todos los ítems de la escala que mide las dificultades en la regulación emocional fueron asociados a sus respectivas dimensiones teóricas. Aquello, no solo afectó posiblemente los puntajes en cada dimensión, sino también el puntaje global de la escala. Asimismo, esta discrepancia podría señalar que el instrumento no estaría enmarcando de manera precisa los aspectos relevantes del constructo. Cabe resaltar que la escala utilizada es una adaptación que aún se encuentra en revisión, por lo que este resultado contribuye a que se continúe mejorando su validez para poder evaluar este constructo en universitarios.

A pesar de esta limitación, que ocurrió en dos de las seis dimensiones del instrumento (*“Acceso limitado a estrategias de regulación emocional”* y *“No aceptación de respuestas emocionales”*), de igual manera se obtuvieron resultados significativos al relacionarlos con las variables del estilo de apego y algunas de las comparaciones entre grupos. Si bien se observaron diferencias significativas al realizar las comparaciones entre grupo por sexo biológico y tipo de beca con los respectivos constructos del estudio, en

muchos de ellos se obtuvieron valores de Cohen's con una magnitud pequeña. Aquello, sugiere que, aunque variables sociodemográficas podrían no ser factores principales que influyen la variabilidad observada, resultaría interesante que futuros estudios podrían explorar otros factores que contribuyan de manera más sustancial.

Continuando con las limitaciones de los instrumentos, en este estudio se utilizaron escalas de autoreporte para medir los estilos de apego, las estrategias de regulación emocional y las dificultades para esta. El uso de este tipo de instrumentos, pueden verse influenciados por factores como la deseabilidad social o la poca introspección del participante, las cuales pueden impactar en los puntajes finales por cada variable y sus dimensiones.

Adicionalmente, se encuentran diferencias en cuanto a la cantidad de estudiantes que conforman los grupos de estilos de apego, lo cual generó que no se puedan analizar las diferencias entre los cuatro estilos con las variables del estudio. Se recomendaría, que futuros estudiar cuenten con poblaciones más grandes de tal manera que se puedan conformar muestras que presenten estilos estadísticamente equitativos, sin embargo, puede ser poco probable lograrlo debido a la prevalencia en la población universitaria de un apego seguro.

A pesar de estas limitaciones, los resultados de esta investigación son un aporte significativo y novedoso al estudio de la relación de estas variables en estudiantes becarios peruanos, pues existen pocos estudios relacionados con aspectos socioemocionales y vinculares, centrándose la mayoría de los estudios realizados en variables netamente académicas como rendimiento (Cahuana, 2020; Moran, 2019; Salinas et al., 2017). Principalmente, se debe continuar explorando y desarrollando estudios con estas variables, ya que es posible que los alumnos becados presenten un perfil socioemocional diferente en los procesos para regular sus emociones, comparado con alumno regular, lo cual podría incrementar su vulnerabilidad a desarrollar sintomatología depresiva u ansiosa que podría impactar su rendimiento académico e incluso generar que abandonen la universidad (Cotler, 2016; Espinoza, 2018; Guillén, 2019).

De igual manera, este estudio es novedoso, al estudiar de manera integral el proceso de la regulación emocional, pues no solo se encuentra enfocado en medir qué estrategias utilizan los estudiantes para regular sus emociones, sino también, las dificultades que estarían presentando a la hora de regularlas. Si bien no se evalúa, específicamente, el impacto de estas estrategias en la disminución o incremento de las

dificultades de los estudiantes sería interesante que estudios futuros evalúen la relación de ambas variables de regulación emocional en esta población. Cabe destacar también, que es uno de los primeros estudios que utilizan instrumentos adaptados al contexto peruano en esta población, y que de manera más específica emplea una adaptación del DERS que ha sido validado y adaptado con participantes universitarios peruanos.

Por todo lo anteriormente señalado, se debe continuar investigando las relaciones entre los estilos de apego en el proceso de regulación emocional de estudiantes universitarios que poseen condiciones o características diferenciadas a los regulares (ej.: alguna discapacidad, condición clínica, etc.), ya que, así como se ha demostrado anteriormente pueden llegar a presentar un perfil específico que los diferencia. Además, estos hallazgos e información sobre las características de este tipo de estudiantes con una mayor vulnerabilidad a regular sus emociones adaptativamente, podría ser útil para el desarrollo de intervenciones más personalizadas dentro de la universidad.

En ese sentido, los entornos académicos como las universidades deben prestar atención a la relevancia de los procesos interpersonales y factores sociales en la autorregulación de las emociones de los estudiantes, pues buscan lograr el éxito académico y profesional de estos que específicamente cuentan con una mayor vulnerabilidad a desarrollar psicopatologías (Orehek et al., 2017). En consecuencia, se deben proponer actividades que promuevan no solo la integración de estos estudiantes a la comunidad universitaria, sino también, desde el lado de la prevención con talleres o actividades sobre construcción de relaciones interpersonales saludables y manejo de emociones. Todo ello, específicamente, con el fin de contribuir con el desarrollo personal y disminuir la vulnerabilidad a abandonar la carrera universitaria o ciclo académico por temas emocionales en los estudiantes becarios.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Arbiol, I. (2000). *Atxikimendu insegurua eta genero rolak pertsonarteko mendekotasunaren korrelatu gisa. (Apego inseguro y roles de género interpersonales como correlato de la adicción)* [Tesis doctoral de Psicología]. UPV/EHU.
- Anderson, L. M., Reilly, E. E., Gorrell, S., Schaumberg, K., & Anderson, D. A. (2016). Gender-based differential item function for the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 23(3), 347-358. <https://doi.org/10.1177/1073191115582045>
- Atuncar, G. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de bachiller en Psicología]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Avendaño, Z. (2019). *Estilos de apego adulto y sintomatología psicopatológica en estudiantes de una universidad pública de Cusco* [Tesis de Bachillerato]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178. <https://doi.org/10.1177/0265407590072001>.
- Bartholomew, K., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Blanco, S. (2020). *El apego adulto y su relación con los estilos parentales y la regulación emocional* [Tesis para optar por un Máster Universitario en Psicología General Sanitaria]. Universidad Pontificia Comillas.
- Bodrogi, B., Bereczkei, T., & Deak, A. (2022). Be aware, make it clear, and take the Lead: emotion regulation difficulties and emotional intelligence as moderators of cognitive reappraisal. *Current Psychology*, 41, 6795–6807. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01149-6>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: VOL 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bretherton, I. & Munholland, A.K. (2016). The internal Working model construct in light of contemporary neuroimaging research. En Feeney, J. A., Cassidy, J., & Shaver, P.R. (3° Ed). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*,

- (63-91). The Guilford Press.
- Brenning, K. M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. *Personal Relationships*, *20*, 107–123. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x>
- Cahuana M. E. (2020). *Motivación y autoconcepto académicos en universitarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo-Beca 18 de la Universidad Peruana Unión, Juliaca–2018* [Tesis por licenciatura]. Universidad Peruana Unión.
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza, M.C., Otiniano, F., Rodriguez, L., & Rubina, M. (2021). *Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia*. Consorcio de Universidades.
- Cassidy, J., & Kobak, R. R. (1988). Avoidance and its relationship with other defensive processes. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 300–323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2/3), 228–249. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. En Hillsdale, N.J., Erlbaum. Academic Press
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social- Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Serie de estudio breve*. Ministerio de educación, Lima Perú.
- Díaz, E., Merlyn, M.F., & Latorre, G. (2022). Estilos de apego adulto y regulación emocional en población de Quito, Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, *16*(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2684>
- Duch, C. (2018). *La diferenciación del Self y su relación con la autorregulación emocional y la ansiedad* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Espinoza, L. (2018). *Acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables: el caso Beca18, Modalidad Albergues del PRONABEC-Perú, 2012-2016* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en

el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 3.

- Gargurevich, R., & Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev. Psicol.* 12, 192-215.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>
- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi:10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J., Richards, J., & John, O. (2006). *Emotion Regulation in Everyday Life*. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (p. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3–20). The Guilford Press
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guillén, D. (2019). *Adaptación socioacadémica en alumnos becarios de una universidad privada de Lima* (Tesis de bachiller). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Hanoos, L, M. (2021). Relación entre estilos de apego y regulación emocional. *MLS Psychology Research*, 3(2).

- Henschel, S., Nandrino, J.-L., & Doba, K. (2020). Emotion regulation and empathic abilities in young adults: The role of attachment styles. *Personality and Individual Differences*, 156, Article 109763. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.paid.2019.109763>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(2), 347-372.
- Hidalgo, B. (2017). *Dimensiones y estilos del apego adulto y diferenciación del self en adultos de Lima Metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between Emotion Regulation and Mental Health: A Meta-Analysis Review. *Psychological Reports*, 114(2), 341–362. doi: 10.2466/03.20.pr0.114k22w4
- Huang, Y., Shi, P., & Chen, X. (2022). The effect of attachment on the process of emotional regulation. *Advances in Psychological Science*, 30(1), 77-84. doi:10.3724/SP.J.1042.2022.00077
- Iglesias-Hoyos, S., & Del Castillo, A. (2017). Alexitimia y Estilos de Apego: relación y diferencias por género y carreras universitarias. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 26-34.
- Kaur, A., Kailash, S. Z., Sureshkumar, K., Sivabackiya, C., & Rumaisa, N. (2022). Gender differences in emotional regulation capacity among the general population. *International Archives of Integrated Medicine*, 9(1), 22-28.
- Kaess, M., & Chanen, A. M. (2020). Trastorno límite de la personalidad en la adolescencia. *RET: revista de toxicomanías*, (84), 15-26.
- Lewczuk, K., Kobylińska, D., Marchlewska, M., Kryztofiak, M., Glica, A., & Moiseeva, V. (2018). Adult attachment and health symptoms: The mediating role of emotion regulation difficulties: Research and Reviews. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0097-z>
- Ledoux, J. (2012). Rethinking the Emotional Brain. *Neuron*, 73(5), 653-676, <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.02.018>.
- Levenson, R. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, 13(5), 481-504.
- Liao, S., Xiao, W., & Wang, Y. (2022). Sex Differences in the Effects of Cognitive Reappraisal Training on Conditioned Fear Responses. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15837.
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2013). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 131–141. <https://doi.org/10.1111/ajop.12001>.
- Mayorga, J. A. M. P., & Vega, V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios (Relationship Between Attachment Styles and Emotional Regulation Strategies in University Students). *Revista Psicología Unemi*, 5(009), 46-57.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-cultural patterns of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 852-877). Guilford Press.
- Miguel de Priego, W. (2014). *Ansiedad y autorregulación emocional en acogedores de Lima* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Mikulincer, M. & Shaver, R.P. (2016a). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. (2° ed). The Guilford Press.
- Mikulincer, M & Shaver, R.P. (2016b). Adult attachment and emotion regulation. En Feeney, J. A., Cassidy, J., & Shaver, P.R. (3° Ed). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, (507-533). The Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 25, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.006>
- Ministerio de Salud. (2020). *Plan de salud mental Perú, 2020 - 2021 (En el contexto covid-19)*. Recuperado de: <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5092.pdf>
- Morán, L. M. (2019). Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nielsen, S. K. K., Lønfeldt, N., Wolitzky-Taylor, K. B., Hageman, I., Vangkilde, S., & Daniel, S. I. F. (2017). Adult attachment style and anxiety—The mediating role of emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, 218, 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.047>

- Nóblega, M., Nuñez del Prado, J. & Fourment, K. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) en universitarios peruanos (Manuscrito en revisión).
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual review of clinical psychology*, 8, 161-187.
- Orehek, E., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Quick, E., & Weaverling, G. C. (2017). Attachment and Self-Regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 365–380. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0146167216685292>
- Otayza, L. A. (2021). *Relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Perchtold, C. M., Papousek, I., Fink, A., Weber, H., Rominger, C., & Weiss, E. M. (2019). Gender differences in generating cognitive reappraisals for threatening situations: Reappraisal capacity shields against depressive symptoms in men, but not women. *Frontiers in Psychology*, 10, 553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00553>
- Pietromonaco, R. & Feldman, L. (2000). The Internal Working Models Concept: What Do We Really Know About the Self in Relation to Others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155-175.
- Prieto, D., Aguirre, G., Luna, G., Merea, L., Lazarte, C., Uribe, K. & Zegarra, A. (2020). Depresión y ansiedad durante el aislamiento obligatorio por el COVID-19 en Lima Metropolitana. *Liberabit*, 26(2). <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.09>
- Rodríguez, Y. (2020). *Historias que merecen contarse. Trayectorias universitarias de becarios y becarias de Beca 18. Guía didáctica para el uso de tres microdocumentales*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, M. (2021). *Apego adulto y regulación emocional en estudiantes de universidades privadas de Lima* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Rubini, C. (2016). *Ansiedad y regulación emocional en personal de enfermería psiquiátrica* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Salinas, D. A., Hernández, A. E., & Barboza, M. (2017). Condición de becario y rendimiento académico en estudiantes de una universidad peruana. *Revista*

electrónica de investigación educativa, 19(4), 124-133.

- Schmitt, D. P., Alcalay, L., Allensworth, M., Allik, J., Ault, L., Austers, I., ...ZupanÈiÈ, A. (2004). Patterns and universals of adult romantic attachment across 62 cultural regions: Are models of self and of other pancultural constructs? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(4), 367-402.
- Schrader, G. (2021). *Adaptación a la vida universitaria y dimensiones de apego adulto en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research*, 22(9).
- Troyer, D., & Greitemeyer, T. (2018). The impact of attachment orientations on empathy in adults: Considering the mediating role of emotion regulation strategies and negative affectivity. *Personality and Individual Differences*, 122, 198–205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.033>
- Yárnnoz-Yaben, S. & Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: Análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos. *Acción Psicológica*, 8(2), 67-85.

Apéndice A:**Consentimiento informado**

La presente investigación es conducida por Andrea Mendoza Vidal, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la dirección de la profesora Magaly Nóbrega. El objetivo de este estudio es describir y examinar la asociación entre las formas de relacionarse y la regulación de emociones en un grupo de estudiantes universitarios jóvenes de Lima Metropolitana. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder tres cuestionarios y una ficha sociodemográfica, lo cual le tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La encuesta será anónima y la información que brinde será usada únicamente para los fines del estudio.

Su participación es estrictamente voluntaria. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Para esto, puede comunicarse con Andrea Mendoza Vidal, al correo andrea.mendoza@pucp.edu.pe. Además, recuerde que puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Muchas gracias por su participación.



Apéndice B:**Ficha sociodemográfica**

1. ¿Cuál es tu código de alumno?
2. ¿Cuál es tu correo institucional?
3. ¿En qué semestre académico comenzaste tus clases en la universidad (ej: 2018-1, 2020-2, etc)?
4. ¿Cuál es tu edad?
5. ¿Cuál es tu sexo biológico?
6. ¿Cuál es el género con el que te identificas?
7. ¿Qué tipo de beca posees?
 - Del Estado (PRONABEC)
 - Privada
8. ¿Cuál es tu lugar de origen?
 - Lima Metropolitana
 - Lima provincias (zona rural)
 - Lima provincias (ciudad)
 - Provincia (zona rural)
 - Provincia (ciudad)
9. ¿Has tenido que trasladarte a Lima por tus estudios universitarios?
 - Sí
 - No
10. ¿Cuál es tu lengua originaria?
 - Castellano
 - Quechua
 - Aymara
 - Otro
11. ¿Con quiénes vives?
 - Solo
 - Familia nuclear (padres y/o hermanos)
 - Tíos y/o primos
 - Otros

Apéndice C: Estructura factorial del DERS en el presente estudio

DIMENSIÓN	ÍTEM Y CARGA FACTORIAL
Dimensión 1	21. Cuando me siento fastidiado, creo que lo único que puedo hacer es seguir dándole vueltas al asunto (0.367). 26. Cuando me siento fastidiado, siento que mis emociones me abruman (0.516). 25. Cuando me siento fastidiado, me toma mucho tiempo volver a sentirme mejor (0.508).
Dimensión 2	1. Le presto atención a cómo me estoy sintiendo (0.659). 4. Analizo con cuidado mis sentimientos (0.728). 5. Le doy mucha importancia a mis sentimientos (0.675). 7. Cuando me siento fastidiado, reconozco el estado emocional en el que me encuentro (0.406). 24. Cuando me siento fastidiado, me tomo un tiempo para reflexionar sobre lo que realmente estoy sintiendo (0.523).
Dimensión 3	9. Cuando me siento fastidiado, tengo dificultad para realizar mi trabajo (0.699). 12. Cuando me siento fastidiado, me resulta muy difícil concentrarme en otras cosas (0.771). 17. Cuando me siento fastidiado, me resulta difícil concentrarme (0.771). 23. Cuando me siento fastidiado, me resulta difícil pensar en otra cosa (0.772).
Dimensión 4	10. Cuando me siento fastidiado, no soy capaz de controlarme (0.724). 13. Cuando me siento fastidiado, siento que pierdo el control (0.616). 18. Cuando me siento fastidiado, me resulta difícil controlar mi comportamiento (0.692). 22. Cuando me siento fastidiado, pierdo el control de mi comportamiento (0.688).
Dimensión 5	2. No tengo ni idea de cómo me estoy sintiendo (0.622). 3. Me cuesta trabajo entender mis emociones (0.577). 6. Tengo confusión sobre mis sentimientos (0.622).
Dimensión 6	8. Cuando me siento fastidiado, me reprocho a mí mismo por ello (0.475). 11. Cuando me siento fastidiado, creo que después me invadirá una gran depresión (0.470). 14. Cuando me siento fastidiado, me avergüenzo de mí mismo por sentirme así (0.658). 16. Cuando me siento fastidiado, tengo sentimientos de culpa por estar así (0.783). 20. Cuando me siento fastidiado, comienzo a sentirme mal conmigo mismo (0.656).

Apéndice D: Prueba de normalidad**Análisis de normalidad****Tabla 1***Prueba de normalidad para las escalas RQ, ERQP, DERS*

Escalas	Estadístico de Shapiro-Wilk	gl	<i>p</i>
RQ			
Evitación	.99	284	.01
Ansiedad	.99	284	.02
Seguro	.91	285	< .001
No Seguro	.98	285	.01
ERQP			
Supresión	.97	285	< .001
Reevaluación. Cognitiva	.98	285	.02
DERS			
Escala global	.99	285	.02
ALE	.97	285	< .001
AAE	.98	285	< .001
DMC	.97	285	< .001
DCI	.93	285	< .001
ACE	.97	285	< .001
NAR	.97	285	< .001



Tabla 2*Prueba de normalidad según sexo biológico*

Dimensiones	Sexo biológico					
	Mujeres			Hombres		
	Estadístico de Shapiro-Wilk	gl	<i>p</i>	Estadístico de Shapiro-Wilk	gl	<i>p</i>
DERS						
Escala global	.98	133	.32	.97	152	.01
ALE	.98	133	.14	.95	152	<.001
AAE	.97	133	.01	.97	152	.01
DMC	.96	133	<.001	.97	152	.01
DCI	.98	133	<.001	.92	152	<.001
ACE	.97	133	.01	.96	152	<.001
NAR	.98	133	.01	.97	152	<.001