

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



RELACIÓN ENTRE APEGO ADULTO Y PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
PSICOLOGÍA DEL 4TO AÑO

Tesis de Grado para la obtención del grado de Licenciatura

POR: KATTYA LIZETHE MARTINEZ AGUILAR
TUTOR: DR. SERGIO IVAN BEJARANO CARVAJAL

LA PAZ – BOLIVIA
Diciembre, 2019

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

Tesis de grado:

**RELACIÓN ENTRE APEGO ADULTO Y
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DEL 4TO AÑO**

Presentada por: Univ. Katty Lizethe Martinez Aguilar

Para optar el grado académico de *Licenciada en Psicología*

Nota numeral:

Nota literal:.....

Ha sido:.....

Director de la carrera de Psicología: Lic. Marcos Fernandez Motiño

Tutor: Dr. Sergio Iván Bejarano Carvajal

Tribunal: Mg.Sc. Martha Virginia Escobari Cardozo

Tribunal: Ph.D. Luis Adrián Cardozo Gutiérrez

DEDICATORIA:

A los que (alguna vez) procrastinamos.

A los que estamos en proceso de autoconocimiento.

A los que decidimos seguir nuestros sueños...

A mis sobrinas, por reanimar mi niña interior.

AGRADECIMIENTOS:

A Dios, por su infinito amor y sus curiosas maneras de inspirarme y guiarme.

A mis padres, Emilio y América, por su apoyo y confianza en esta segunda oportunidad.

A mi alma máter, la Universidad Mayor de San Andrés, por su segunda acogida.

A mis amigos, por su apoyo en la “catarsis” metodológica y teórica de la presente investigación.

A mi tutor, por demostrar la dedicación profesional a la que aspiramos los estudiantes que lo apreciamos y admiramos.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. MARCO DE INVESTIGACIONES	5
1.1.1. SOBRE APEGO ADULTO	5
1.1.2. SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	8
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.3. OBJETIVOS.....	16
1.3.1. General	16
1.3.2. Específicos.....	16
1.4. HIPÓTESIS	16
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	17
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. APEGO.....	21
2.1.1. Introducción a la teoría del apego	21
2.1.2. Definición de Apego.....	22
2.1.3. Desarrollo de la teoría del apego	23
2.1.4. Componentes básicos	24
2.1.4.1. Modelos internos de trabajo (Componente cognitivo)	26
2.1.5. Características.....	28
2.1.6. Funciones.....	29
2.1.7. Las figuras de apego	31
2.1.7.1. Funciones de las figuras de apego	31

2.1.8.	Mary Ainsworth y la Situación del Extraño	32
2.1.9.	Los estilos de apego infantil, origen y consecuencias	33
2.1.9.1.	Estilo de apego seguro	33
2.1.9.2.	Estilo de apego ansioso y ambivalente	35
2.1.9.3.	Estilo de apego evitativo	36
2.1.9.4.	Un cuarto estilo de apego: el apego desorganizado.....	38
2.1.10.	Del apego infantil al apego adulto.....	40
2.1.10.1.	Estilos de apego adulto propuestos por Hazan y Shaver basados en los estilos de apego infantiles de Ainsworth.....	44
2.1.11.	La propuesta de Bartholomew y Horowitz: el modelo bidimensional	45
2.1.11.1.	Modelo de sí mismo	48
2.1.11.2.	Modelo de los otros	49
2.1.11.3.	Estilos de apego del Modelo Bidimensional	49
2.2.	PROCRASTINACIÓN.....	55
2.2.1.	Antecedentes históricos del término.....	55
2.2.2.	Aproximaciones conceptuales	56
2.2.3.	Procrastinación Académica	57
2.2.4.	Características de la Procrastinación Académica	59
2.2.5.	Ciclo de la procrastinación	60
2.2.6.	Clasificación de la Procrastinación	64
2.2.6.1.	Clasificación según Ferrari (1992)	64
2.2.6.2.	Clasificación según Sapadyn (1996)	65
2.2.6.3.	Clasificación según Alegre (2014)	66
2.2.7.	Causas de la procrastinación	67

2.2.8.	Consecuencias e impacto de la procrastinación	72
2.2.9.	Enfoques explicativos de la procrastinación	73
2.2.9.1.	Enfoque Psicodinámico	73
2.2.9.2.	Enfoque Motivacional	74
2.2.9.3.	Enfoque Conductista	74
2.2.9.4.	Enfoque cognitivo	75
2.2.9.5.	Enfoque Cognitivo Conductual	76
2.2.10.	Factores asociados a la procrastinación.....	77
2.2.10.1.	Estrés académico y procrastinación.....	78
2.2.10.2.	Perfección y procrastinación	78
2.2.10.3.	Personalidad y procrastinación.....	79
2.2.11.	Dimensiones de la Procrastinación Académica.....	80
2.2.11.1.	Dimensión A. Autorregulación académica.....	80
2.2.11.2.	Dimensión B. Postergación de actividades.	81
2.3.	DATOS INSTITUCIONALES DE LA POBLACIÓN.....	82
CAPITULO III: METODOLOGÍA		86
3.1.	TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	86
3.2.	VARIABLES.....	87
3.2.1.	Variable I: Apego Adulto	87
3.2.2.	Variable II: Procrastinación Académica.....	87
3.3.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	88
3.4.	POBLACION Y MUESTRA	90
3.4.1.	Población.....	90
3.4.2.	Muestra	90

3.5.	TECNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION	93
3.5.1.	Escala de apego adulto (AAS) de Colins y Read adaptada por Hermosa (2008)	93
3.5.2.	Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Dominguez, Villegas y Centeno (2016).	95
3.6.	PROCEDIMIENTO	97
CAPITULO IV: PRESENTACION DE RESULTADOS		100
4.1.	CONSIDERACIONES SOBRE LOS ESTADÍSTICOS DE RESULTADOS CORRELACIONALES	100
4.1.1.	Prueba de Chi cuadrado.....	100
4.1.2.	V de Cramer	102
4.2.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA .	103
4.1.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS	107
4.2.	RESULTADOS CORRELACIONALES ENTRE VARIABLES ESTUDIADAS	114
4.3.	RESULTADOS DIFERENCIALES POR SEXO	119
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		124
5.1.	CONCLUSIONES A LA INVESTIGACION.....	124
5.2.	RECOMENDACIONES.....	128
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		130

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	47
<i>Comparación de las diferentes clasificaciones de estilos de apego.</i>	47
Tabla 2	54
<i>Características de los cuatro prototipos de apego adulto.</i>	54
Tabla 3	88
<i>Operacionalización de la variable Apego Adulto.</i>	88
Tabla 4	89
<i>Operacionalización de la variable Procrastinación Académica.</i>	89
Tabla 5	90
<i>Tabla de frecuencias de estudiantes inscritos por cada nivel semestre II/2019</i>	90
Tabla 6	91
<i>Estudiantes inscritos semestre II/2019 correspondientes a 4to año.</i>	91
Tabla 7	103
<i>Distribución de estudiantes según sexo</i>	103
Tabla 8	104
<i>Estadísticos descriptivos Edad de estudiantes* Sexo</i>	104
Tabla 9	104
<i>Distribución rango de edad estudiantes</i>	104
Tabla 10	106
<i>Tabla cruzada Sexo * Rango de edad estudiantes</i>	106
Tabla 11	107
<i>Puntuaciones máximas y mínimas en dimensiones de las variables de Apego Adulto y Procrastinación académica</i>	107

Tabla 12	108
<i>Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en las dimensiones de la variable Apego Adulto</i>	<i>108</i>
Tabla 13	108
<i>Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable Apego Adulto</i>	<i>108</i>
Tabla 14	108
<i>Distribución de estilos de apego adulto en estudiantes.....</i>	<i>108</i>
Tabla 15	110
<i>Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en dimensiones de la variable Procrastinación académica</i>	<i>110</i>
Tabla 16	111
<i>Resultados descriptivos de las dimensiones de la variables de Procrastinación académica</i>	<i>111</i>
Tabla 17	111
<i>Distribución de la dimensión nivel de Autorregulación Académica</i>	<i>111</i>
Tabla 18	112
<i>Distribución de la dimensión nivel de Postergación de la Tarea.....</i>	<i>112</i>
Tabla 19	112
<i>Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica</i>	<i>112</i>
Tabla 20	113
<i>Resultados descriptivos de la escala de Procrastinación Académica diferenciada por sexos.....</i>	<i>113</i>
Tabla 21	115
<i>Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica.....</i>	<i>115</i>
Tabla 22	118

<i>Valor de Chi cuadrado para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica</i>	118
Tabla 23	118
<i>Valor de V de Cramer para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica</i>	118
Tabla 24	119
<i>Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * sexo</i>	119
Tabla 25	121
<i>Tabla cruzada nivel de Procrastinación Académica * sexo</i>	121

INDICE DE GRAFICOS

Grafico 1	50
<i>Modelo de apego adulto de Bartholomew y Horowitz</i>	<i>50</i>
Gráfico 2	51
<i>Modelo de cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew con el modelo de apego romántico de dos dimensiones</i>	<i>51</i>
Gráfico 3	103
<i>Distribución de estudiantes según sexo</i>	<i>103</i>
Gráfico 4	105
<i>Distribución de estudiantes según edad</i>	<i>105</i>
Gráfico 5	106
<i>Distribución sexo*rango de edad estudiantes</i>	<i>106</i>
Gráfico 6	109
<i>Distribución de los Estilo de apego</i>	<i>109</i>
Gráfico 7	110
Gráfico 8	112
<i>Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica</i>	<i>113</i>
Gráfico 9	116
<i>Agrupación de estilos de apego según niveles de Procrastinación académica</i>	<i>116</i>
Gráfico 10	117
<i>Distribución del nivel de Procrastinación Académica * estilo de base de Apego Adulto</i>	<i>117</i>

RESUMEN

Vivimos en una sociedad en el que estamos presionados por el cumplimiento de tareas, pero en el proceso de ejecutarlas, se puede posponer la decisión para realizarlas. Estas características corresponden a un patrón conductual, observado mayormente en estudiantes universitarios, que se denomina Procrastinación Académica. La presente investigación pretende analizar ello a partir de su relación con una variable de la Psicología del Desarrollo Humano: el Apego Adulto. Para analizar este problema, se presenta la investigación titulada: “*Relación entre Apego Adulto y Procrastinación Académica en estudiantes de la Carrera de Psicología de 4to año*”. La misma tiene como objetivo determinar el grado de relación existente entre la Procrastinación Académica entendida como la tendencia a la dilación de las tareas y el Apego Adulto, referido al vínculo afectivo emocional desarrollado con personas cercanas, en una muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz.

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional. Se contó con un total de 99 estudiantes de la Carrera de Psicología para realizar el estudio. Los resultados de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko indican que el 49,5% de los participantes procrastinan en un nivel “*moderado*”. Asimismo, la Escala de Apego Adulto (AAS por su denominación en inglés) de Collins y Read muestra mayor presencia del estilo “*seguro*” alcanzando el 32,32%. Dentro de los estilos de base insegura el que presenta mayor frecuencia es el estilo rechazante con un 26,3%. Cabe aclarar que realizando una agrupación de todos los estilos de base insegura en contraposición al estilo seguro, los primeros citados alcanzan una ponderación importante del 67,66%. Además existe una correlación *relativamente fuerte* entre el nivel de Procrastinación Académica y el Estilo de Apego Adulto ($V= 0,565$). Se analizan las implicaciones de estos hallazgos en el estudio de la problemática vigente.

Palabras clave: *Autorregulación, apego, apego adulto, procrastinación académica, universitarios*

SUMMARY

We live in a society where we are pressured for the fulfillment of tasks, but in the process of executing them, the decision can be postponed. These characteristics correspond to a behavioral pattern, observed mostly in college students, which is called Academic Procrastination. This research aims to analyze this based on its relationship with a Psychology of Human Development's variable: Adult Attachment. To analyze this problem, the research entitled: "*Relationship between Adult Attachment and Academic Procrastination in Psychology students*" is presented. It aims to determine the degree of relationship between Academic Procrastination understood as the tendency to delay homework and Adult Attachment, referring to the emotional bond developed with close people, in a sample of Psychology students from San Andrés University (Universidad Mayor de San Andrés in Spanish) in La Paz City, Bolivia.

The study is quantitative, with a descriptive and correlational scope, with 99 Psychology students as participants. The results of Busko's Academic Procrastination Scale (EPA) indicate that 49.5% of the participants procrastinate at a "moderate" level. Likewise, the Scale of Adult Attachment (AAS) designed by Collins and Read shows greater presence the "secure" style reaching 32.32%. Among the insecure base styles, the one with the highest frequency is the "dismissive-avoidant" style with 26.3%. It should be clarified that by grouping all insecure base styles as opposed to the secure style, the first mentioned reach an important weighting of 67.66%. In addition there is a relatively strong correlation between the level of Academic Procrastination and the Adult Attachment Style ($V = 0.565$). The implications of these results in the study of the current problem are analyzed.

Key words: Self-regulation, attachment, adult attachment, academic procrastination, college students

INTRODUCCIÓN

La procrastinación es la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas (Haycock, McCarthy y Skay, 1998; citado por Steel, 2011). Las razones por las que un estudiante procrastina son diversas y multicausales. Dentro de las más comunes se encuentran el no saber por dónde empezar, el miedo a realizar la tarea, evitar un momento incómodo, o por razones sociales de diversa índole, lo cual impulsa la tendencia a posponer las actividades que no nos proporcionan placer inmediato por otras que sí lo hacen (Charca y Taco, 2017). Este hecho, conlleva a procrastinar académicamente trayendo como consecuencia repercusiones negativas en el rendimiento académico, que en lo posterior pueden repercutir en el funcionamiento laboral.

Por otro lado, la teoría del apego tiene su origen en la figura histórica de John Bowlby, quien formuló una teoría de la vinculación revolucionaria para la época, al considerar la vinculación afectiva como una necesidad primaria. A partir de este momento, son numerosos los autores que han investigado, ampliado y comprobado empíricamente esta teoría del vínculo, llegando a ser en la actualidad un marco de referencia único en el estudio de los procesos afectivos en la infancia, pero también en la edad adulta.

Desde la teoría del apego habitualmente se analiza cómo la cualidad de las conexiones emocionales del niño con sus padres o cuidadores afecta a su desarrollo adulto. Fonagy (1995, citado en Garrido-Rojas 2006) señala que a partir de experiencias repetidas con sus figuras de apego, los niños desarrollan expectativas en cuanto a la naturaleza de las interacciones. Es decir, las experiencias derivadas de las relaciones sociales con los adultos en los primeros años de vida constituyen el origen y marcan la evolución de la personalidad posterior del niño.

El presente proyecto de investigación, corresponde al campo de desarrollo humano y la psicología educativa; el cual busca determinar si existe una correlación entre la

procrastinación académica o postergación de las actividades y el estilo de apego adulto o la forma de relación de una persona con otros con quien tiene vínculos afectivos, en una muestra de estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés. Para ello, se analiza la relación existente entre los diferentes estilos de Apego Adulto en un grupo de estudiantes universitarios y su relación con el nivel de Procrastinación Académica. Nos centraremos en el análisis de los resultados relevados mediante dos instrumentos, uno para cada variable, y de este modo realizar un análisis de ambas variables. Para la ejecución de la investigación se cuenta con cinco capítulos distribuidos de forma organizada.

En el primer capítulo de la investigación, se identifica con claridad el problema, la justificación de la investigación, los objetivos a cumplir y la hipótesis de trabajo.

El segundo capítulo está orientado a conocer el marco teórico, es decir las nociones teóricas del Apego adulto y la Procrastinación académica, se precisa los antecedentes investigativos, bases teóricas y definiciones conceptuales.

El tercer capítulo enmarca el marco metodológico: se presenta el tipo y diseño de investigación, operacionalización de las variables de estudio, así como la muestra empleada y su método de selección, los instrumentos de evaluación, el procedimiento, análisis y procesamiento de la información.

En el cuarto capítulo se da a conocer los resultados descriptivos y correlacionales a los que se llegó en la investigación

En el quinto capítulo es el apartado dedicado a la presentación de las correspondientes conclusiones, siendo estas, la respuesta a los objetivos planteados, asimismo se plantean las recomendaciones que apuntan a buscar mejoras para la presente y otros estudios a futuro; finalmente se concluye con la presentación de la bibliografía consultada, así como los anexos de los instrumentos psicológicos utilizados en la población participante.

Por lo expuesto, la presente investigación queda para que tanto los estudiantes, docentes y otros profesionales puedan seguir la misma o diferente línea de investigación, que permitan profundizar en los resultados hallados, a fin de contribuir con el desarrollo de la calidad educativa que se imparte en la presente universidad.

Capítulo I:

Problema y Objetivo

de la Investigación

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. MARCO DE INVESTIGACIONES

1.1.1. SOBRE APEGO ADULTO

La teoría formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth sobre el apego constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Con el paso del tiempo, esta teoría se ha visto afianzada y enriquecida por otras investigaciones realizadas de autores anglosajones. En nuestro idioma, han habido aportes teóricos y adaptaciones importantes al castellano en España. A continuación se presenta algunas investigaciones, haciendo notar algunas importantes especialmente de Latinoamérica.

Gonzales, Puerta y Suarez (2003) realizan una investigación que tiene por objetivo determinar la relación entre sensibilidad a la ansiedad y los estilos de apego en un grupo de jóvenes de estrato socioeconómico medio alto de Bogotá, Colombia. La correlación hallada mediante el coeficiente de Pearson corresponde a $p=0,05$. Las investigadoras encontraron diferencias significativas en los niveles de sensibilidad a la ansiedad en los estilos de apego temeroso y preocupado.

Como parte de la referencia local de la Universidad Mayor de San Andrés, en 2008 Hermosa presenta una tesis de grado titulada “Estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico en mujeres casadas y divorciadas”, tomando una muestra de 60 mujeres de este grupo en la ciudad de La Paz. Los resultados indican que existe una diferencia significativa en los estilos de apego de ambos grupos, siendo que las mujeres casadas presentan más casos de apego seguro, mientras que las divorciadas tienen mayor proporción de los estilos de apego de base insegura.

El estudio de 2009 de Santelices, Garrido - Rojas, Fuentes, Guzman y Lizano en Colombia aborda la temática del apego en el ámbito de la salud, describen los patrones de apego de un grupo de 22 pacientes con insuficiencia renal crónica terminal que requieren diálisis, comparándolo con un grupo de 22 adultos, correspondientes a muestra no-clínica (sin la enfermedad). Los resultados muestran diferencias significativas en los patrones de apego de ambos grupos, pues las personas clínicamente sanas tienden a mostrar, predominantemente, un patrón de apego seguro, mientras que los pacientes dializados tienden a presentar un patrón de apego preocupado.

La tesis doctoral de Moreno (2010) “Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado” con una población de 395 participantes del último curso del Magisterio adscrita a la Universidad Complutense de Madrid y 41 profesores en ejercicio y experiencia en la docencia. La autora encuentra que, en esta población, el 55,7% corresponde a un estilo de apego seguro, 12,4% al estilo de apego rechazante, 21,0% al estilo preocupado y el 10,9% al estilo de apego temeroso. Estos resultados, indica al autora, coincide con los estudios de Alonso-Arbiol (2002), Romero Escobar (1999) y Yárnoz (2001) (citados en Moreno, 2010) para la población española y otras culturas (Van Ijzendoorn y Sagi, 1999; Schmitt et al., 2004; citados en Moreno, 2010) donde el porcentaje más elevado coincide con el apego seguro

Gomez (2012) realiza una investigación en estudiantes pertenecientes a una Universidad Privada de Lima Metropolitana en referencia a sus experiencias de apego pasadas y su funcionamiento familiar, utilizando una versión reducida del CaMir en lengua castellana, que es un cuestionario que mide las representaciones de apego. En los resultados obtiene los siguientes puntajes promedio para los estilos de apego: 28,11 para apego seguro; 20,2 para apego preocupado; 11,15 para apego evitativo y 8,52 para apego desorganizado.

Matos (2013) presenta la investigación “Estilos de apego en la relación de pareja y niveles del bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una universidad

privada de Lima” donde se evalúa los estilos de apego y bienestar psicológico, comparando los niveles entre las carreras profesionales que cursan los estudiantes universitarios, cuya muestra estuvo conformada por 1179 alumnos. Se encontró predominantemente que un nivel alto en el estilo de apego temeroso evitativo y un nivel bajo en el estilo de apego seguro.

Guzmán, Carrasco, Figueroa, Trabucco y Vilca (2016) en su investigación “Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes” en la Universidad Católica del Norte de Chile, realizan el estudio con una muestra intencionada de 548 estudiantes universitarios de 4 universidades de Antofagasta. En los resultados, encuentran que quienes poseen estilos de apego seguro presentaron niveles más bajos de confusión emocional que quienes poseen estilos inseguros; asimismo, evidenciaron menores niveles de descontrol, rechazo emocional e interferencia cotidiana que quienes poseen patrones preocupados y temerosos; sin embargo, no difirieron en estas dificultades de quienes poseen apego rechazante. Además, los mayores niveles de desatención y confusión emocional se detectaron en los individuos con apego rechazante y temeroso. Finalmente, quienes poseen estilos de apego preocupado y temeroso evidenciaron mayor rechazo emocional e interferencia cotidiana

Casariego, Peña y Rocha (2017), en su investigación “Apego, autoestima y dependencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Este” determinan el grado de influencia de estas tres variables en una población de universitarios de una institución educativa particular de Lima – Este. Se halló que existe un grado de influencia de autoestima y apego hacia la dependencia emocional. Se llegó a concluir que existe una influencia de apego padre, y autoestima ($R^2 = 0.048$) sobre la dependencia emocional en los estudiantes universitarios. Además, se halló que existe una influencia directa del apego padre sobre la autoestima (0.29) en la población seleccionada.

Acuña, Ríos, Vásquez, Ardila y Acuña (2018) realizan una investigación para establecer los estilos de apego en la primera infancia en una población estudiantil entre 10 a 12

años de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. En los resultados se encontró que los escolares de la escuela privada presentaban un apego seguro con la madre y padre en el 32.8 %, contrastando con la institución pública (23.4%). Los estudiantes de la escuela pública contaron con mayor frecuencia de apego inseguro (ambivalente o evitativo) comparado con los integrantes de la institución privada.

1.1.2. SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Históricamente las personas han aplazado ciertas actividades y gravámenes; en el área de la psicología, que es el caso actual, la procrastinación se refiere a un fenómeno que se estudia desde los años noventa (Durán, 2017). En nuestro medio, las investigaciones al respecto son escasas, por lo que se recurrirá a sintetizar investigaciones del medio latinoamericano.

En la búsqueda de información de la presente investigación, se ha observado que se han realizado diversos estudios en universidades peruanas sobre procrastinación académica. Cardona (2015, citado por Sulio, 2018) en su publicación acerca de la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Universidad de Antioquía, en Colombia; cuyo objetivo fue identificar los niveles de procrastinación académica una muestra de 316 estudiantes, utilizando un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. Encontró niveles altos de procrastinación académica en la mayoría de universitarios; además se concluye que quienes tienden a procrastinar más son las mujeres.

En un estudio realizado por Vallejos (2015) se ha encontrado que más del 50% de estudiantes universitarios presenta procrastinación alta al realizar actividades académicas, siendo las actividades de estar al día con trabajos y tareas, estudiar para los exámenes y escribir el trabajo de fin de ciclo, las que más se postergan. Otro estudio realizado por Carranza y Ramírez (2013) indica que el 25.4% de los estudiantes de grados superiores procrastinan de forma crónica. A su vez, Chan (2011), luego de su

investigación en estudiantes de una universidad de la ciudad de Lima, estableció un perfil del estudiante procrastinador en el cual señala que para este tipo de alumno, sí existe dificultades en entender las clases o trabajos, por lo que su respuesta será “la inasistencia a clases, postergar trabajos desagradables, presentar tareas sin revisión previa o incluso no presentarlo en las fechas establecidas y además, presentan dificultades en su rendimiento académico como producto de dejar hasta último momento la realización de una tarea o el estudio” (citado en Sulio, 2018 p.19).

Medina y Tejada (2015, citados en Sulio 2018) publicaron resultados referidos a la procrastinación académica 407 jóvenes universitarios de 17 a 26 años, en la ciudad de Arequipa – Perú. Los hallazgos mostraron que existe relación significativa entre procrastinación académica y género, encontrándose que el género masculino presenta mayor porcentaje en el nivel medio (48,4%) en procrastinación académica, comparado con el sexo femenino que obtuvo un 45,2%. En un nivel alto de procrastinación, el sexo masculino obtuvo un 30,1% y el sexo femenino el 23,1%, llegándose a la conclusión que los hombres tienden a procrastinar más, que las mujeres.

Marquina, Gomez, Salas, Santibañez y Rumiche (2016, citados en Sulio 2018) realizan una investigación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana; donde el objetivo fue identificar la frecuencia de procrastinación en 310 estudiantes universitarios. Los resultados de investigación arrojaron que el 53.9% del total, refiere tomar decisiones apresuradas; el 4,5% se toman bastante tiempo para iniciar sus trabajos académicos, el 27,7% realiza su tarea a la última hora, el 2,6% siempre desperdicia tiempo haciendo otras cosas antes de realizar una tarea que requiere fecha límite, el 17,7% de estudiantes siempre finaliza sus tareas académicas antes de la fecha de entrega, el 17.4% siempre termina lo que había planeado, llegando a la conclusión que la mayoría de estudiantes evaluados presentan comportamientos procrastinadores, otorgándole prioridad a otras actividades que no están relacionadas con sus responsabilidades académicas.

Marquina, Gomez, Salas, Santibañez y Rumiche (2016, citados en Sulio 2018) realizan una investigación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana; donde el objetivo fue identificar la frecuencia de procrastinación en 310 estudiantes universitarios. Los resultados de investigación arrojaron que el 53.9% del total, refiere tomar decisiones apresuradas; el 4,5% se toman bastante tiempo para iniciar sus trabajos académicos, el 27,7% realiza su tarea a la última hora, el 2,6% siempre desperdicia tiempo haciendo otras cosas antes de realizar una tarea que requiere fecha límite, el 17,7% de estudiantes siempre finaliza sus tareas académicas antes de la fecha de entrega, el 17.4% siempre termina lo que había planeado, llegando a la conclusión que la mayoría de estudiantes evaluados presentan comportamientos procrastinadores, otorgándole prioridad a otras actividades que no están relacionadas con sus responsabilidades académicas.

Con características casi similares, Rafael y Ramírez (2016, citado en Sulio 2018), efectuaron una investigación para determinar la relación a la procrastinación y rendimiento académico en 143 estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana Unión, donde evidenciaron que sí existe relación significativa entre procrastinación académica y rendimiento y concluyen que las actividades que más procrastinan los estudiantes universitarios, son las relacionadas a su formación profesional.

Recientemente, Dominguez (2017) en su escrito, acerca de la prevalencia de procrastinación académica en una muestra de 517 estudiantes universitarios en Lima Metropolitana de la carrera de Psicología de dos universidades privadas. Los resultados mostraron que del total de la muestra, el 47% son procrastinadores; no se encontraron diferencias significativas en hombres y mujeres; además que los universitarios que no trabajan son los que tienden más a procrastinar, que aquellos que sí trabajan. Se llega a la conclusión que el 20.5% de estudiantes espera a la última hora para realizar sus trabajos académicos, el 15.09% posterga sus tareas académicas y el 15.86% deja de lado las lecturas de materias que no les agradan o no les gusta.

Moreta, Durán, y Villegas (2018, citados en Sulio 2018) en su estudio referido a la regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en Colombia, participando 290 estudiantes de psicología, entre las edades de 17 y 30 años, hallaron una correlación negativa baja de $r=-.307$, entre la procrastinación académica y el rendimiento académico, llegando a la conclusión que la procrastinación académica muestra una mayor correlación negativa con el factor de regulación emocional, más no, con el rendimiento académico.

En el medio local, en 2019, Acho presenta la tesis de grado “La procrastinia y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de 2do de secundaria de la Unidad Educativa Escobar Uria de la ciudad de El Alto, gestión 2018”, donde se concluye que las actividades y tareas de los ámbitos académico, familiar y social influyen en el grado de procrastinia de los estudiantes.

Por otro lado, autores como Steel (2007, citado en Natividad, 2014 p. 53) ha realizado una revisión bibliográfica respecto a otros ámbitos de la procrastinación, las cuales se citan a continuación:

En el contexto económico, Akerlof en 1991 examinó la conducta relativa a la falta de ahorro para la jubilación como una forma de procrastinación, mostrando cómo muchos sujetos comienzan a prepararse económicamente para sus últimos años demasiado tarde. En el contexto laboral, Gersick en 1989 describe cómo muchos equipos de trabajo demoran constantemente la mayor parte de sus responsabilidades hasta que se aproxima la fecha límite. En el ámbito de la salud, la procrastinación puede suponer un grave problema según indicaron White, Wearing y Hill en 1994, por ejemplo, cuando se pospone asistir a la consulta médica, llegando a empeorar hasta el punto de que ya no sea posible realizar el tratamiento adecuado Todos estos ejemplos reflejan, sin duda, que la procrastinación de la vida diaria puede convertirse en una conducta peligrosa y muy dañina.

Finalmente, también en la revisión de bibliografía se encontró una propuesta de investigación de Halty, Navarrete y Schulz (2013) de la Universidad de Santo Tomás, Sede Temuco en Chile utilizando la correlación de ambas variables presentes es esta investigación: Apego Adulto y Procrastinación Académica. En la misma, los autores perfilan una investigación de la cual no se pudieron hallar los resultados finales, desconociendo de este modo si se llegó a llevar a cabo. La población propuesta es similar a la presente investigación, ya que se tratan de estudiantes universitarios. Respecto a los instrumentos, proponen la “Escala de Procrastinación General y Académica” (traducida y adaptada por Álvarez en 2010 y desarrollada originalmente por Busko en 1998) mismo instrumento utilizado en la presente investigación. El segundo instrumento es el “Cuestionario de Relación” de Bartholomew y Horowitz de 1991, que permite diagnosticar el estilo de apego de la persona a través de cuatro descripciones generales de formas de relación afectiva. Cabe aclarar que este instrumento no fue utilizado en la investigación desarrollada en el presente documento.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El rol de la educación universitaria se orienta a la formación de profesionales que sean altamente preparados y que tengan la capacidad de poner en práctica lo aprendido durante su periodo académico, además de transformar la sociedad en beneficio de sus habitantes (Sulio, 2018). Hoy en día la vida académica de los estudiantes universitarios, pareciera ser mucho más fácil, debido a la accesibilidad de la información con la que cuenta, lo cual se da por la masificación de la tecnología, el uso del internet como herramienta de apoyo académico (Halty, Navarrete y Schulz, 2013). Sin embargo la formación profesional no necesariamente requiere que el estudiante sea un recipiente de información donde se pueda llenar todo el conocimiento que requiera para poder desenvolverse con éxito en su profesión, sino que desarrolle habilidades críticas. Es por ello que la vida universitaria trae consigo un nivel de exigencia académica alto y riguroso, que implica la planeación y cumplimiento de actividades evaluativas como exámenes, trabajos, lectura y análisis de textos previos a la clase, exposiciones,

participación previa para cada una de estas actividades, asimismo la realización de las prácticas pre - profesionales que permite mejorar ciertas habilidades vinculadas al aprendizaje y a la formación del estudiante, logrando que reúna las herramientas para obtener un nivel de aprendizaje adecuado que le permita aprobar cada asignatura, cada nivel del programa académico y finalmente alcanzar la titulación profesional con el nivel requerido por la sociedad y el mercado laboral

Estas exigencias que necesitan ser afrontadas con éxito para poder lograr los objetivos que se plantea el estudiante, es respaldado por la sociedad que se caracteriza por un alto nivel de exigencias y una constante demanda con respecto al cumplimiento de metas y objetivos en los distintos ámbitos, lo que exige ser competitivo. Se otorga un valor preponderante a los logros académicos y laborales, dejando de lado otros aspectos esenciales como lo son las motivaciones y deseos personales (Dominguez, Villegas y Centeno, 2014; Halty, Navarrete y Schulz, 2013). En ese proceso de exigencia y afronte, tanto los aspectos cognitivos como motivacionales juegan un papel clave en la organización de la conducta académica que llevan a cabo los estudiantes para realizar las actividades que les demanda la vida universitaria (Alonso, 1995; Mas y Medinas, 2007, citados en Dominguez et.al., 2014). De este modo, para que el estudiante tenga un desempeño exitoso, es necesario tener las habilidades que exigen dichas demandas, pero además contar con la certeza de que va a lograr buenos resultados a partir de su accionar (Sánchez, Castañeiras y Posada, 2011 Dominguez et.al., 2014).

En el ámbito universitario, la Procrastinación Académica puede definirse como la acción de retrasar voluntariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo, ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo (Brownlow, y Reasinger, 2000; Solomon y Rothblum, 1984; citados en Dominguez, 2017)

Entonces, la procrastinación académica puede deberse a que los estudiantes tienen la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado, pero no se motivan

o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea. El estudiante promete hacer más tarde las tareas, excusa o justifica retrasos, y evita la culpa frente a una tarea académica (Onwuegbuzie, 2004; Quant y Sánchez, 2012 citados en Dominguez et. al, 2014). La mayoría de los estudiantes enfrentan situaciones de procrastinación académica en diferentes momentos o durante un periodo concreto de la vida. Para algunos de los estudiantes puede ser un hábito normal, pero, para muchos otros, experimentar la procrastinación académica ante determinadas tareas o propósitos, pueden ser barreras en las metas académicas. Desde este análisis, la procrastinación académica es el obstáculo que imposibilita a las personas conseguir sus objetivos de forma eficiente en su rol como estudiante.

Baker (1979, citado en Sulio, 2018) plantea que la procrastinación se puede explicar como miedo al fracaso debido al establecimiento de relaciones familiares patológicas, donde el rol de los padres ha facilitado la maximización de frustraciones y la minimización del autoestima del niño. Al respecto, Halty et.al, (2014) reflexionan que gran parte de los factores comúnmente asociados con la procrastinación, apuntan a características y rasgos de la personalidad, encontrando asidero en el desarrollo del individuo. De este modo, dichos rasgos y características particulares de cada persona van configurándose por medio de la vinculación con sus figuras significativas en la infancia. Dentro de este proceso, es posible observar claramente cómo, “a través de las experiencias tempranas, se establecen vínculos entre el infante y su cuidador que brindan seguridad y protección” (Vega, 2011; citado en Halty et.al, 2014). A esta relación, Bowlby la denominó apego, y “constituye una variable esencial al momento de explicar cómo esta relación influye de manera determinante en el sentido de sí mismo que cada individuo construye, y su relación con el mundo a partir de esto, propiciando así el desarrollo de determinados patrones y rasgos”(Halty et.al, 2014)

Desde la teoría del apego, habitualmente se analiza cómo la calidad de las conexiones emocionales del niño con sus padres o cuidadores afecta a su desarrollo adulto. Autores como Bartholomew y Horowitz (1991, citado en Sanchez, 2011) propusieron una

categorización cuatripartita de los estilos de apego en adultos en contraposición a los tres estilos descritos por Ainsworth. Estos cuatro estilos son: apego seguro y preocupado entre aquellos que evitan la intimidad y desactivan el sistema de apego como una forma de defensa. Los estilos de apego rechazante y temeroso se caracterizan por evitar la intimidad con los otros y desactivar sus sistemas de apego, pero lo hacen por diferentes razones y utilizando medios diferentes

Frente a lo anteriormente expuesto, surge la pregunta de investigación:

¿Existe relación significativa entre estilos de Apego Adulto y niveles de Procrastinación Académica en los estudiantes de 4to año de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?

Preguntas secundarias de investigación:

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de la población de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?
- ¿Cuáles son los estilos apego adulto entre los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?
- ¿Cuál es el nivel de Procrastinación Académica en los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?
- ¿Cómo se relacionan los niveles de Procrastinación Académica con los estilos de Apego Adulto en los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. General

Conocer el grado relación entre estilos de Apego Adulto y niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el segundo semestre 2019 mediante el estadístico V de Cramer.

1.3.2. Específicos

- Conocer características sociodemográficas de la población de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el segundo semestre 2019 mediante un cuestionario de datos generales.
- Identificar los estilos de Apego Adulto de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el segundo semestre 2019 mediante la escala de Apego Adulto de Collins y Read.
- Identificar los niveles de Procrastinación Académica de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el segundo semestre 2019 mediante la escala de PA de Busko.
- Analizar la relación de estilos de Apego Adulto y niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el segundo semestre 2019 mediante tabla cruzada de variables.

1.4. HIPÓTESIS

- Hi. Las variables de estilo de apego adulto y niveles de procrastinación académica están relacionadas significativamente.

- Ho. Las variables de estilo de apego adulto y niveles de procrastinación académica no están relacionadas significativamente.

1.5. JUSTIFICACIÓN

La problemática de la procrastinación académica es preocupante en la población universitaria. Según Carranza y Ramírez (2013, citados en Sulio 2018), procrastinar es una de las características negativas más comunes de la población universitaria. Sulio, (2018, citando a Natividad 2014, pp. 5) amplía esta visión e indica que “...la procrastinación está presente en distintos ámbitos, tanto organizacional, político, educativo y otros, no obstante el grupo poblacional que más procrastina son los estudiantes, especialmente los alumnos universitarios”

Esta problemática no solo se reduce al aplazamiento de actividades académicas, sino que esto repercute o tiene incidencia directa con otros aspectos de la vida académica con consecuencias negativas, como el bajo rendimiento académico, la deserción, la ansiedad ante los exámenes, la desmotivación, la falta de interés, posponer actividades, ausencia de prioridades, el no saber organizarse, no estar comprometido con el estudio, no hacer buena distribución de tiempo, el uso excesivo de la tecnología (redes sociales) frente al deber académico, entre otras (Halty, Navarrete y Schulz, 2013).

Si bien el componente de dilación de actividades es relevante, al punto de ser el más abordado en los estudios de procrastinación académica (Schraw et al., 2007 citado en Dominguez, 2017), el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que impiden una adecuada organización y manejo del tiempo, que conduce a postergar los deberes (Balkis, y Duru, 2009; Knaus, 2002; Steel, 2007; Wolters, 2003 citado en Dominguez, 2017). Una vez concluida la etapa académica del estudiante, es probable que la actividad procrastinadora se generalice a otros ámbitos como el laboral, familiar o social (Chan, 2011), provocando obstáculos o barreras hacia la formación integral profesional y personal.

Halty et. al (2013), relacionan la procrastinación con el estilo de apego basados en las características y rasgos de personalidad del individuo. Sánchez (2011), indica que el rol de la familia en la formación del apego es imprescindible, ya que estos sistemas familiares generan apegos seguros en sus hijos para evitar problemas futuros, todos vinculados entre sí como son la sumisión, una baja autoestima, un carácter posesivo, la vulnerabilidad emocional, la dependencia, el maltrato psicológico e incluso el físico. Desde este análisis no se puede dejar de lado una personalidad ligada a conductas de procrastinación que repercutirán en la formación académica y en lo posterior, en la vida profesional.

El presente estudio pretende aportar al ámbito clínico y educativo demostrando que el tipo de apego desarrollado en la niñez tiene implicancias en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, puesto que la variable apego en nuestro medio social actual es desconocida por los padres de familia, o puede ser incluso malinterpretada, creyendo que las características de un niño con apego evitativo corresponde a una mejor caracterización por la independencia demostrada por niño en sus actividades de exploración, cuando no es una conducta apropiada desde el estudio de la variable apego. Por lo tanto, la investigación también constituiría una base para una posterior intervención psicoeducativa hacia padres de familia en temas de apego por su importancia respecto a la relación con otras variables.

La teoría de apego señala que las relaciones mantenidas durante los primeros años con el cuidador principal condicionan (aunque no determinan en su totalidad) la experiencia de las relaciones posteriores, marcando las bases para un estilo relacional y de regulación emocional determinado (Yárnoz – Yaben y Comino, 2001). A partir de las experiencias reales de interacción, se construye un modelo interno que incluye expectativas, creencias y emociones asociadas a la disponibilidad y a la respuesta de la figura de apego y sobre la capacidad de uno mismo para promover y mantener la relación afectiva. Estas creencias y expectativas influyen en el procesamiento de la información, los sentimientos y la conducta, pudiendo funcionar de manera automática, incluso sin el

conocimiento consciente del sujeto en respuesta a las situaciones relacionadas con el apego (Baldwin, 1995; Baldwin, Fehr, Keedian, Siedel y Thomson, 1993; Collins y Read 1996; citados en Ortiz, Gomez y Apodaca, 2002)

La investigadora del presente estudio ha observado también de manera empírica que los estudiantes universitarios, una vez concluido su plan de estudios, es decir, los universitarios en condición de egresados, en su mayoría no inician inmediatamente con la modalidad de graduación elegida. En algunos casos, incluso se posterga la decisión de elección de modalidad de graduación, lo que bajo una percepción personal es una consecuencia de la procrastinación académica.

Por ello, la relevancia de la presente investigación se justifica por la posibilidad de comprender la variable “procrastinación académica” desde los estilos de apego adulto, lo cual podría servir de base a futuras nuevas perspectivas dentro de la intervención tanto en el ámbito clínico como el educativo.

Capítulo II:

Marco Teórico

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. APEGO

2.1.1. Introducción a la teoría del apego

La teoría del apego tiene su origen en la figura histórica de John Bowlby, quien rechazó los planteamientos teóricos dominantes hasta ese momento y formuló una teoría de la vinculación revolucionaria para la época, al considerar la vinculación afectiva como una necesidad primaria. Antes de los años cincuenta, bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis, parecían claras las necesidades biológicas del individuo, pero no tanto las afectivas y sociales. Desde este punto de vista, el vínculo afectivo que los niños desarrollan hacia sus cuidadores les permitiría reducir sus estados de incomodidad, conseguir alimento y en definitiva, cubrir sus necesidades biológicas (Moreno, 2010).

También, a partir de esos años, destacan las investigaciones etológicas, en las que se plantea la importancia del vínculo emocional con los progenitores, independientemente de la necesidad de alimentarse. Algunas de estas investigaciones sobre la impronta están recogidas en Harlow (1958, citado en Moreno 2010) donde se destaca el desarrollo de respuestas afectivas en los monos Rhesus lactantes con “madres sustitutas”, una de metal y otra de tela. Bowlby intentó reunir los conceptos provenientes de la etología, del psicoanálisis y de la teoría general de los sistemas para formular su teoría del apego (Fonagy, 2004; Oliva, 2004; Girón, Rodríguez y Sánchez, 2003; citados en Sanchez, 2011)

Es así que Bowlby fue el primero en desarrollar una teoría de apego con el objetivo de describir y explicar por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación (Sanchez, 2011)

Posteriormente, numerosos autores han investigado, ampliado y comprobado empíricamente esta teoría del apego, llegando a ser en la actualidad un marco de referencia único en el estudio de los procesos afectivos en la infancia, pero también en la edad adulta. Sin embargo, Moreno (2010) afirma que las aportaciones más significativas respecto al tema del apego, sin duda, han sido las de John Bowlby y Mary Ainsworth, mismas que han significado un cambio paradigmático, al resaltar la necesidad de crear vínculos afectivos como una necesidad básica más del individuo. Gracias también, a los conceptos aportados por la psicología del desarrollo y sus diferentes corrientes, se desarrolló la teoría con el objeto de describir y explicar por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación (Bowlby, 1969 citado en Moreno 2010).

2.1.2. Definición de Apego

Bowlby (1973, p.60 citado en Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993) define la conducta de apego como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga o retenga la proximidad de otro individuo diferenciado y preferido, que suele concebirse como más fuerte y/o más sabio”. La figura principal de apego suele ser la madre y rápidamente se genera una clara preferencia hacia ella (Fonagy, 2003)

La relación más temprana que se establece y de la cual se aprende a regular el sistema emocional es la vinculación afectiva o apego con el cuidador más próximo, que se encargará de responder a nuestras señales o reacciones emocionales (Fonagy, 2003). El apego es la relación especial que el niño o la niña establece con un número reducido de personas. Es un lazo afectivo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con cada una de estas personas a lo largo del tiempo. Su característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto del apego que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias y a comunicarse a cierta distancia en otras (Ainsworth y Bell, 1970 citados en citados en Ortiz Barón y Yárnoz - Yaben, 1993).

Yáñez – Yaben y Comino (2011) indican que el deseo de proximidad o contacto del niño con su figura de apego no es constante, sino que depende de factores endógenos (sensación de miedo) y exógenos (percepción de situaciones peligrosas). Ante una situación amenazante, el niño buscará la proximidad de la figura de apego, mientras que de lo contrario, se dedicará a explorar el ambiente. La accesibilidad de la figura de apego suministra un sentimiento de confianza que facilita la exploración tanto del mundo físico como del social (Bowlby, 1990; citado en Sanhez, 2011).

López (2009), por su parte, define apego como el vínculo afectivo por excelencia; lo establecen los niños y niñas durante el primer año de vida con las personas que los cuidan (uno o varios) y, salvo situaciones muy extremas, mantienen este vínculo toda la vida con esas personas. Incluso cuando esas personas a las que están vinculados mueren, éstas pueden seguir siendo figuras afectivas muy importantes en su vida a pesar de este suceso.

2.1.3. Desarrollo de la teoría del apego

Influido por las ideas de Melanie Klein en psicoanálisis, Konrad Lorenz en etología y Jean Piaget en desarrollo humano, Bowlby se fue interesando cada vez más por la naturaleza del vínculo que se desarrolla en la primera infancia entre los individuos y sus cuidadores, y los efectos negativos de la separación temprana, la pérdida y la privación de los cuidados maternos. La teoría de Bowlby se centra en el análisis teórico y empírico de la vinculación afectiva, señalando que las necesidades afectivas son tan importantes para la supervivencia de los individuos como la alimentación y el resto de las necesidades biológicas (Ochaíta y Espinosa, 2004). Bowlby (1969, citado en Moreno 2010) parte del supuesto de que la conducta de apego se da a partir de la función de protección y supervivencia, y que existe la tendencia a responder conductual y emocionalmente con el fin de permanecer cerca de la persona que cuida y protege de toda clase de peligros; de tal forma que los sujetos que tienen estas tendencias tendrán

más probabilidades de sobrevivir y de trasladar estas mismas tendencias a posteriores generaciones.

Respecto a la obra bibliográfica de Bowlby, Moreno (2010) detalla:

A partir de la década de 1960, Bowlby fue desarrollando su teoría definitiva, publicada en tres textos clásicos sobre el apego y la pérdida: Attachment and Loss (Bowlby, 1969, 1973, 1980). En el primer volumen, Attachment (1969), formuló los supuestos básicos sobre la motivación y la regulación de la conducta y, entre otros aspectos, describió el sistema conductual de apego señalando la capacidad de los individuos para construir modelos de trabajo internos, del ambiente y de sí mismos, que pueden actuar de manera previsoramente ante nuevas relaciones. El segundo volumen, Separation (1973), presenta una perspectiva alternativa a la teoría motivacional freudiana, formulando un modelo teórico sobre el desarrollo de la personalidad y sobre cómo ésta se ve afectada por las relaciones de apego durante los primeros años. En el tercer volumen, Loss, sadness and depression (1980), Bowlby se basa en la perspectiva del procesamiento de la información para explicar la estabilidad de los modelos de trabajo internos y la influencia de los procesos defensivos en la distorsión de estos modelos. Precisamente fue el tema de los procesos defensivos el que le llevó en sus últimos años a profundizar en la utilización psicoterapéutica de la teoría del apego (Bowlby, 1988, citado en Moreno, 2010, p.14)

2.1.4. Componentes básicos

López (2009) afirma que el apego tiene tres componentes básicos interrelacionados que forman un sistema:

- Representación mental de la relación (*“Internal working model” (IMW), Modelo interno de trabajo, componente cognitivo*) que hace referencia al concepto que se

tiene de sí mismo y de la figura de apego, los recuerdos de la relación y las expectativas sobre la propia relación. Si el vínculo del apego se forma de manera adecuada, el contenido esencial de estas representaciones será la incondicionalidad, la seguridad en que la figura de apego no va a fallar ni a abandonar a la persona apegada, y la eficacia, la creencia en que el otro tiene la capacidad de proteger, cuidar y ayudar (López, 2009). Conocimiento de la relación de pertenencia– “Son mis padres, soy su hijo” – e incondicionalidad– “No me van a fallar” –; representación de la relación, de las figuras de apego y de sí mismo, así como la representación que cree tienen los cuidadores de él) (Moreno, 2010). Son una construcción de un conjunto de representaciones interactivas que tienen cierto grado de estabilidad. Son un “trabajo” en el sentido de representaciones dinámicas que cambian para adaptarse a los diferentes periodos de los ciclos vitales (Gago, s.f.). (Por la predominancia de este factor en la presente investigación, se detallará el mismo en el siguiente subtítulo).

- Sentimientos (*componente emocional*) hacia sí mismo y a la figura de apego. Los más significativos serían los de seguridad frente al miedo y/o angustia. Cuando se está seguro de la incondicionalidad de la figura de apego y de la competencia del otro para ayudar, el vínculo conlleva sentimientos de seguridad, estabilidad y autoestima, facilitando la empatía, la ternura, el consuelo y la comunicación emocional. Este es el componente menos estudiado, por ser más difícil de abordar y de evaluar (López, 1993; citados en Gago, s.f.).
- Conductas de apego (*componente conductual*) que serían las conductas que pretenden mantener la proximidad, la interacción privilegiada, el contacto y la comunicación íntima con las figuras de apego, como el llanto, la sonrisa, vocalizaciones, la exploración con base segura, el refugio en las dificultades, el consuelo emocional de los cuidadores. (López, 2006 citado en Moreno, 2010).

Estos tres componentes: conductas de apego, modelo mental de la relación y sentimientos, son lo que Bowlby (1969) denomina “sistema de conductas de apego” o “sistema de apego” que funcionaría principalmente como un sistema de

mantenimiento de seguridad, que apoya la exploración y el aprendizaje del entorno, mientras garantiza la protección del niño. Desde el punto de vista funcional, este sistema regula la conducta para mantener el contacto y proximidad con las figuras de apego. (Cantero, 2003 citado en Moreno, 2010, p. 17).

2.1.4.1. Modelos internos de trabajo (Componente cognitivo)

En la teoría del apego se refleja la influencia de la corriente cognitiva del procesamiento de la información, por lo que el sujeto tiene un papel activo en la construcción de su propio desarrollo. Bowlby considera que las conductas infantiles que son dirigidas a la interacción con otras personas, aunque inicialmente son muy simples, poco a poco, a medida que el sujeto madura y tiene más experiencia, se van articulando en sistemas más complejos sobre los que el propio organismo puede ejercer un progresivo control gracias a la retroalimentación que recibe del entorno; la manera en la que éste responde ante los avances sociales del niño se constituye en el principal agente de reforzamiento (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Por influencia de la psicología cognitiva, Bowlby supuso que los individuos desarrollan representaciones del apego sobre el funcionamiento y la importancia de las relaciones cercanas. Bowlby en su propuesta de 1973, presentó el término de “Internal Working Models (IWM)” (Modelos de Trabajo Interno) para referirse a estas representaciones, que harían referencia al componente cognitivo del “sistema de apego” general del individuo. “El término “modelo interno” hace referencia a la construcción de un conjunto de representaciones mentales interrelacionadas que tienen un cierto grado de estabilidad; y el término “trabajo” se refiere a representaciones dinámicas que sufren cambios continuos” (Ortiz Barón y Yárnoz- Yaben, 1993, citados en Moreno 2010). Durante los primeros años, el niño construye un modelo interno (Bowlby 1973, citados en Moreno 2010) de su relación con la figura de apego: quién es esta figura, dónde puede encontrarla, cómo espera que ésta responda y si son apropiadas o no sus respuestas ante sus necesidades.

La representación o modelo interno de trabajo hace referencia a aquellas creencias, actitudes y expectativas que el individuo tiene sobre sí mismo, sobre los otros y sobre las relaciones entre ambos¹. Este modelo o representación interna informa sobre su propio valor y sobre la habilidad de los otros para proporcionarle atención y cuidados. El contenido de este modelo interno, mental o representacional es el concepto que el niño tiene de sí mismo y de la figura de apego, los recuerdos de la relación y las expectativas sobre la propia relación. (Bowlby 1973, 1988; citado en Moreno, 2010, p.101).

A su vez, Cantero (2003, citado en Moreno, 2010 pp. 17, 18) señala respecto al Modelo Interno de Trabajo:

La representación mental (componente cognitivo), en la medida que determina la calidad del apego, también afecta a los otros dos componentes del sistema de apego (emocional y conductual), determinando el tipo y la intensidad de las conductas de apego y los sentimientos que dicha relación genere. Por lo tanto, si el modelo mental es adecuado (p.ej., el concepto de la figura de apego como disponible y eficaz y de uno mismo como competente), el apego será seguro, las conductas de apego serán adaptadas y los sentimientos sobre la relación serán de confianza y seguridad. Si el modelo mental no es el adecuado (p.ej., el concepto de la figura de apego como no disponible e inaccesible y de uno mismo como incompetente a la hora de promover la respuesta materna deseada), el apego será de base insegura, las conductas de apego desadaptadas y los sentimientos sobre la relación serán de inseguridad, desconfianza y resentimiento.

Durante los primeros años y sobre la base de las experiencias de interacción que el individuo ha tenido con sus figuras significativas, éste desarrolla una serie de expectativas sobre la disponibilidad de las figuras de apego en los momentos en que las

¹ Esta representación del sí mismo, de los otros y la relación entre ambas son detalladas en el Modelo Bidimensional de Bartholomew y Horowitz

necesite. La representación se forma en el transcurso de las interacciones entre el niño y sus padres, pero también puede formarse en su ausencia, como respuesta a tal ausencia.

Moreno (2010) reflexiona al respecto:

...si la figura de apego se muestra accesible, y sensible ante las necesidades y señales del niño, se creará una representación mental positiva de la figura de apego a la vez que una representación positiva de sí mismo, como alguien valioso, digno de atención y competente para promover la proximidad y la interacción con la figura de apego. Por el contrario, si la figura principal muestra rechazo, insensibilidad o incoherencia ante las demandas o necesidades del niño, se desarrollará un modelo interno de esta figura como rechazante, y de sí mismo como no merecedor de ayuda y protección. (Moreno, 2010 p. 22)

Respecto a la durabilidad del modelo, Moreno (2010) indica:

Estos modelos representacionales, tanto de uno mismo como de las figuras de apego, son complementarios, pueden ser múltiples, contradictorios o concordantes y pueden activarse modelos distintos en distintas situaciones. Bowlby (1973, 1978, 1988) propuso que los modelos internos de una persona, una vez han sido formados en la infancia temprana, sirven como patrones duraderos para las subsiguientes relaciones íntimas que se establezcan. (Moreno, 2010, p. 23)

2.1.5. Características

Gómez (2009) afirma que, a través de la interacción de los sistemas de conducta se genera el apego, cuyas características son las siguientes:

- El apego se caracteriza por el esfuerzo en mantener la proximidad con la persona con la que se está vinculando. Establecida la vinculación afectiva, el apego es un

sistema que se activa en estados de peligro, aflicción o inseguridad. En esta situación, la primera reacción es la recuperación de la proximidad y el contacto.

- El apego se caracteriza también por el mantenimiento de contacto sensorial privilegiado. En este tipo de interacción es donde mayor contacto corporal se produce entre dos personas. La distancia corporal, la distancia de las caras es mínima. Los sonidos, el lenguaje peculiar especialmente modulado, los olores, el tacto, la calidez, la ternura caracterizan este momento. En realidad, esta intimidad físico-sensorial sólo se recuperará en la relación de amantes adultos.
- Otra de las características del apego consiste en que la seguridad que promueve el propio vínculo permite la exploración del entorno. En efecto, en su génesis se establece la base de seguridad que promueve relaciones con el entorno más eficaces. La seguridad que aporta la vinculación afectiva, siendo la figura de apego la referencia esencial, permite al niño o a la niña explorar el mundo que le rodea.
- La ansiedad ante la separación es otra de las características del sistema de apego. Como indicábamos, la figura de apego es la referencia que genera seguridad. Ante la separación de ésta, surge lo que conocemos como ansiedad de separación que tiende a desaparecer al recuperar la proximidad y el contacto.

2.1.6. Funciones

Siguiendo a Bowlby (1973, citado en Ochaíta y Espinosa, 2004), las funciones de una relación de apego serían:

- La búsqueda de la proximidad: establecer y mantener el contacto con la figura de apego.
- La protesta de separación: resistirse a la separación de la figura de apego.

- La base segura: usar a la figura de apego como base a partir de la cual explorar y controlar el entorno.
- El refugio seguro: acudir a la figura de apego en busca de apoyo y consuelo. En situaciones en las que no hay una amenaza aparente ni un riesgo claro, es más posible que el niño realice actividades exploratorias que conductas de apego; siendo más probable que busque la proximidad del cuidador cuando perciba una amenaza en su entorno más cercano (Feeney y Noller, 2001, citados en Ochaíta y Espinosa, 2004).

Por su parte, López (2009) señala las siguientes:

- Es un sistema de conductas con el que las crías humanas contribuyen a su *supervivencia*, procurando estar próximas a su cuidador que las alimenta y protege. El lloro es innato, una capacidad que permite a la cría decir que no se encuentra bien, que necesita ciertos cuidados, o que ha observado algún peligro en su entorno. De esta forma, el sistema de apego no sólo ayuda a los cuidadores manteniendo la proximidad, contribuyendo a la seguridad del propio niño, sino que solicita los cuidados, los reclama, incluso angustiosamente, cuando los necesita, dos formas de contribuir a su supervivencia.
- Es el recurso fundamental para sentirse seguro, confiado, sereno y estable emocionalmente. El niño, al saberse aceptado, valorado, querido y cuidado, protegido, puede emocional y sentimentalmente sentirse seguro, tranquilo y alegre. “Nada me puede pasar y, si algo malo me sucede, tendré una ayuda eficaz”.

Pero además de estas funciones centrales, podemos señalar otras funciones complementarias de las relaciones de apego según Ortiz Barón y Yárnoz - Yaben (1993, citados en Moreno 2010): “ofrecer y regular la cantidad y calidad de estimulación,

contribuir al fomento de la salud física y psíquica, influir en el desarrollo social y convertirse en un juego placentero que adquiere un importante papel en el aprendizaje y en el desarrollo en general”.

2.1.7. Las figuras de apego

En la teoría del apego, las interacciones tempranas madre-hijo (cuando hablamos de la madre nos referimos a la figuras de apego de mayor proximidad) constituyen el eje central a partir del cual el niño organiza su mundo y se desarrolla. La representación mental que tiene el niño generada a partir de sus primeras experiencias de interacción, marca notablemente su evolución posterior y su competencia en las relaciones sociales en general (Cantero, 2003, citado en Moreno, 2010).

2.1.7.1. Funciones de las figuras de apego

López (2009) señala las siguientes funciones de las figuras de apego:

- Las figuras de apego son las personas que más influyen en la *socialización* de los niños y niñas. Los instruyen continuamente, les obligan a comportarse de alguna manera, hacen lo posible para que interioricen sus valores y son sus modelos de referencia más significativos. Gracias a las figuras de apego, los niños tienen motivaciones afectivas y oportunidades de todo tipo para socializarse en la familia y grupo o comunidad donde han nacido.
- De las figuras de apego se aprenden valores, ideologías, conductas pero lo que se aprende especialmente es todo lo referido a la *vida sexual* y a las relaciones amorosas.
- De las figuras de apego se aprende *a interpretar* el mundo, la vida, a los seres humanos y de las relaciones: de esta interpretación decidimos si abrimos o cerrarnos socialmente, confiar o desconfiar, esperar que las relaciones de pareja

vayan bien o mal. Esta interpretación es un conjunto de expectativas y valores que condicionan de forma decisiva, cómo afrontamos las relaciones de pareja y, por ello, contribuyen a nuestro éxito o fracaso, en lo que se ha llamado profecía autocumplida, es decir, un pronóstico que, al hacerlo, resulta ser más probable que se cumpla.

- De las figuras de apego se *aprende* la igualdad entre los sexos, el respeto, las manifestaciones afectivas positivas, la forma de discutir, afrontar y resolver los conflictos con sus contrarios.
- Es también en la relación de apego donde se aprenden el *lenguaje y código de la intimidad*, que usamos en dos tipos de situaciones: con las figuras de apego (durante la infancia) y en las relaciones de pareja. Este lenguaje es único y específico a estas relaciones de intimidad. Si no lo hemos aprendido en la infancia, con las figuras de apego, hallamos una situación como de no conocer un idioma, con dificultad o incapacidad de entender y hacerse entender.

2.1.8. Mary Ainsworth y la Situación del Extraño

Los estudios de Mary Ainsworth respecto al apego se coronaron con el experimento denominado “La situación del extraño” en 1978, que permitieron examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés. Esta prueba de laboratorio para medir el apego se realizó con niños de uno a dos años.

Consta de dos episodios de una breve separación entre el niño y la persona que lo cuida. El objetivo era evaluar la manera en que los niños utilizaban a los adultos como fuente de seguridad, desde la cual podían explorar su ambiente; también la forma en que reaccionaban ante la presencia de extraños, y sobre todo en los momentos de separación y de reunión con la madre o cuidador.

A finales del primer año de vida el niño ya tiene una larga experiencia relacional con las figuras de apego. Además, entre los tres y los seis u ocho meses aparecen nuevas capacidades (reconocimiento perceptivo de la persona y poder de recuerdo y evocación, permanencia de las figuras de apego, intencionalidad en las interacciones, etc.) que le permiten ir construyendo representaciones mentales de cómo son las figuras de apego y cuál es el significado de las situaciones. Estas capacidades, y la experiencia de aprendizaje acumulada, hacen que el niño a finales del primer año de vida haya adquirido lo que podríamos llamar *estilo de apego* relativamente estable, que se expresa en conductas (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993).

“El niño debe ser capaz de discriminar a la figura materna (o a quien desarrolle esta función) de los desconocidos y de reconocerla como permanente más allá de sus percepciones para establecer con ella un lazo estable”. López (1999, citado en Sanchez, 2011, p. 23)

En los resultados de la prueba, Ainsworth encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir patrones conductuales: Apego seguro, apego inseguro-evitativo y apego inseguro ambivalente.

2.1.9. Los estilos de apego infantil, origen y consecuencias

2.1.9.1. Estilo de apego seguro

Los niños que han construido este estilo de apego han aprendido que sus cuidadores no les van a fallar, son incondicionales, los quieren, los valoran y los cuidan eficazmente. A nivel afectivo los niños quieren a sus figuras de apego y se sienten queridos, aceptados y valorados por ellos. Emocionalmente se sienten bien en la presencia e interacción con las figuras de apego y experimentan ansiedad o miedo cuando les faltan si aún no comprenden la razón de la ausencia, o si aún no han aprendido que sus cuidadores van a volver.

Los niños con estilo de apego seguro se comportan de manera muy activa y confiada, interactúan de forma positiva con las figuras de apego y exploran el entorno cercano con seguridad. Se observa intimidad al relacionarse con sus cuidadores que manifiestan mirando, tocando, abrazando, expresando y compartiendo emociones con ellos. “La armonía de esta interacción íntima es causa y signo de esta seguridad en el apego”. (López, 2009)

En las separaciones breves, propias de la vida cotidiana (por ejemplo cuando los cuidadores los dejan con parientes o amigos, cuando empiezan a ir a un centro infantil), los niños protestan vivamente; pero pronto aprenden que estas separaciones no significan abandono y que sus figuras de apego volverán eventualmente. En el reencuentro se alegran vivamente, expresan claramente conductas de apego positivas (como abrazos y caricias) y recuperan la tranquilidad y la calma enseguida. Son niños que están convencidos de que sus figuras de apego les son incondicionales, los aceptan, los quieren, los cuidan y los valoran. (Sánchez, 2011)

- Origen del estilo de apego seguro:

El origen se debe al éxito de la interacción entre los cuidadores y el niño, en la intimidad lograda, en la disponibilidad y accesibilidad de los cuidadores, en la respuesta eficaz ante la demanda del niño y en la coherencia de las relaciones. “Es así como estos niños aprenden a sentirse seguros y queridos, confiar en los demás y saberse valiosos.” (Lopez, 2009).

- Consecuencias del estilo de apego seguro:

Los estudios demuestran que los niños seguros tienen habilidades cognitivas y sociales más efectivas que los niños inseguros (Main, 1983; Rothbaum, Rosen, Pott y Beatty, 1995). Los niños con apego seguro, comparados con los de apego inseguro, tienen mayor capacidad para solucionar problemas, son más competentes socialmente, más cooperativos y se llevan mejor con su grupo de

iguales; exploran más el medio, son menos dependientes y tienen menor probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta (Fernández, Martínez y Pérez, 2002; Trianes y Gallardo, 2004). (Moreno, 2010, p.41)

2.1.9.2. Estilo de apego ansioso y ambivalente

Son niños que construyen la relación con los cuidadores primarios en base a inseguridades o dudas. No consiguen estar seguros de la incondicionalidad de las figuras de apego (necesitan que les demuestren una y otra vez que los quieren), de su disponibilidad o accesibilidad (por eso su rechazo a las separaciones), de su cariño, de la valoración que hacen de ellos, y por último, de su eficacia. Los niños temen ser abandonados y por eso vigilan continuamente la presencia de las figuras de apego. Para explorar el ambiente lo hacen de forma más relajada (a diferencia de la actitud activa del niño con estilo seguro), separándose poco de las figuras de apego. “No sé si me quieren, no sé si volverán, no sé si son capaces de ayudarme, no sé si me valoran bien”. (Sánchez, 2011, p. 23)

No toleran las separaciones aunque sean breves; su adaptación a otros cuidadores o al ingreso en centros infantiles no es exitosa. En el reencuentro con las figuras de apego, incluso después de una separación breve, se comportan de forma ambivalente, aparentemente contradictoria. Por un lado, buscan deseosos el reencuentro; pero se muestran rechazantes al entrar en contacto cariñoso y abierto. Después del reencuentro temen una nueva posible separación por lo que no se quieren separar para nada de sus figuras de apego, no recobran la calma, el juego, la exploración confiada.

En definitiva, no se sienten seguros de lo que más desean: una relación estable, incondicional e íntima con sus cuidadores. Desean una relación de intimidad pero dudan de poder mantenerla, tienen momentos de bienestar y momentos de inestabilidad. Por ello, la relación está basada en que les confirmen una y otra vez que los quieren, así como la necesidad de mantener la presencia de los cuidadores. (Sánchez, 2011)

- Origen del estilo de apego ansioso ambivalente:

Las causas pueden ser muy diversas, entre ellas, la incoherencia en la conducta de los cuidadores, por ejemplo, siendo unas veces muy condescendientes y otras muy exigentes; muy amables, unas veces muy agrios, lo que ocasiona al niño no saber a qué atenerse; el chantaje emocional como forma de disciplina (por ejemplo, señalándole una y otra vez que, si no hacen lo que los cuidadores quieren, los dejarán de querer); la propia inestabilidad de las relaciones entre los padres; las experiencias negativas cuando han necesitado consuelo; la dificultad para conseguir una comunicación íntima armónica, la ansiedad emocional de los propios cuidadores. (López, 2009)

Los niños ambivalentes desarrollan un modelo de cuidador como imprevisible, situando al niño en un contexto de incertidumbre donde no puede controlar las consecuencias de sus propias acciones, mostrando una exagerada dependencia, enfado y frustración (Ainsworth et al., 1978; Magai, 1999; Weinfield et al., 1999; citados en Moreno, 2010).

- Consecuencias del estilo de apego ansioso ambivalente:

Los niños con un estilo de apego ansioso ambivalente muestran reacciones emocionales y conductas exageradas. Suelen carecer de autoconfianza, son reservados en entornos desconocidos y pueden volverse socialmente aislados (Jacobsen, y Hofmann, 1997; citados en Moreno, 2010). Respecto a las emociones más frecuentes del estilo ambivalente, predominan las de preocupación, rabia, miedo, estrés y ansiedad (Garrido - Rojas, 2006)

2.1.9.3. Estilo de apego evitativo

Los niños bajo este estilo de apego han experimentado que no pueden contar con sus figuras de apego, que no los quieren, que no los valoran o que no tienen capacidad para ayudarlos. El sufrimiento que este rechazo (falta de respuestas adecuadas de los cuidadores) les causa es tan grande que se ven casi forzados a aprender a vivir en lo

posible sin ellos. Han aprendido a no expresar ni entender las emociones de los demás, a evitar el contacto emocional, ya que desde su experiencia fue frustrante. De esta forma acaban rechazando la intimidad y se comportan como si no les importaran demasiado los demás, especialmente desde el punto de vista afectivo (evitan relaciones íntimas y manifestaciones de cariño espontáneas). Esta dificultad para relacionarse se extiende a otras personas de su entorno.

En las separaciones breves, protestan menos que los niños con otros estilos de apego, ya que han aprendido que sus demandas no obtendrán respuesta. En el reencuentro, evitan las manifestaciones afectivas, se comportan con indiferencia e incluso pueden rechazar las caricias. Estos niños construyen una aparente autonomía, que en realidad son estrategias para sufrir lo menos posible, pero sintiéndose profundamente inseguros e insatisfechos (Sanchez, 2011)

- *Origen del estilo de apego evitativo:*

Las causas que provocan la evitación son el rechazo emocional de los cuidadores, la falta de respuesta a sus demandas, la falta de interacción íntima, la interacción fría y distante, la falta de disponibilidad y accesibilidad, la ineficacia ante las ayudas que ha necesitado, la minusvaloración. (Lopez, 2009)

- *Consecuencias del estilo de apego evitativo:*

Los niños con un apego inseguro evitativo usan estrategias menos eficaces en situaciones de estrés y en la regulación de sus emociones negativas (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming y Gamble, 1993); se muestran resistentes a la hora de buscar ayuda y demuestran menos dependencia de su entorno social (Kobak y Sceery, 1988; Larose y Bernier, 2001); ven a los demás como incapaces de proporcionarles cercanía emocional y tranquilidad, sintiéndose social y emocionalmente aislados; carecen de empatía (Larose, y Bernier, 2001) (Moreno, 2010, p.43)

Los niños con apego inseguro evitativo desarrollan conductas afectivas caracterizadas por la ansiedad, desconfianza y despreocupación hacia los otros. Su conducta puede caracterizarse por la agresividad y la desobediencia, siendo propensos a tomar represalias. Tienden a utilizar estrategias de inhibición emocional, exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, inhibición de búsqueda de proximidad, supresión de emociones negativas y distanciamiento de los contextos de apego (Garrido – Rojas, 2006)

2.1.9.4. Un cuarto estilo de apego: el apego desorganizado

Este estilo de apego no es un patrón fácil de entender, hasta el punto de que algunos autores no lo aceptan. Este tipo de apego es una mezcla de los dos estilos inseguros descritos, porque sufren de ansiedad y sufren de evitación, a la vez. Este tipo de apego aparentemente mixto, se ha observado en un 80% de niños en situaciones de maltrato o abuso (Botella, 2005; citado en Sanchez, 2011).

Main y Solomon (1990, citados en Moreno, 2010) han acuñado la expresión “miedo sin solución” para reflejar lo que experimentan estos niños. El niño está aterrorizado por quienes deberían ser su base segura; su seguridad es simultáneamente, su fuente de terror.

La incoherencia de este patrón hace difícil su descripción, aunque suele destacarse las conductas estereotipadas, cambios inesperados y aparentemente incomprensibles en las relaciones con los demás, tendencia a destruir los juguetes u objetos, relaciones conflictivas con los compañeros, dificultades para entenderse con los cuidadores. (Sanchez, 2011, p. 24)

El niño es víctima de sus propios padres, pero también depende de ellos. No puede huir de la situación porque, además de no disponer de los medios para ello, tampoco se lo

podría permitir. El niño, por naturaleza, sabe que no puede vivir sin su cuidador, así que trata de acercarse lo máximo a él, pese a que sabe que va a recibir daño. (Moreno, 2010)

- *Origen del estilo de apego desorganizado:*

Las causas de este cuarto patrón son siempre muy graves, citándose con frecuencia el haber sufrido violencia, maltrato o rechazo muy activo por parte de los cuidadores. Lo que suele sucederles a los menores con patrón desorganizado es que, teniendo razones para evitar la intimidad, ni siquiera han conseguido un patrón que les permita controlar las emociones, como ocurre en los evitativos, por lo que se desbordan sus emociones negativas a la vez que no pueden expresar las positivas. (López, 2009).

- *Consecuencias del estilo de apego desorganizado:*

Algunos estudios han mostrado una relación entre el apego desorganizado y problemas de conducta en la edad escolar como agresividad y conductas disruptivas y aislamiento social (Carlson, 1998; Lyons-Ruth et al., 1993). Jacobite y Hazen (1999) sugieren que, bajo tensión, el niño desorganizado ve a los otros como amenazas potenciales y puede actuar aislándose o con conductas defensivas agresivas, mostrando dificultad en responder apropiada y contingentemente ante los otros. (Moreno, 2010, p.45)

En la niñez tardía, la mayoría de los niños con apego desorganizado desarrollan conductas manipulativas (Main y Cassidy, 1988; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik y Suess, 1994); pueden mostrar rechazo y agresión contra sus cuidadores, o pueden ser demasiado alegres y atentos hacia ellos (Jacobvitz y Hazen, 2001; Main y Cassidy, 1988). Con el tiempo, estos niños pueden manifestar desordenes disociativos (Carlson, 1998) o de personalidad límite (Rosenstein y Horowitz, 1996). (Moreno, 2010, p.46)

Sánchez (2011), realiza una aclaración muy importante respecto a la no patologización de los estilos de apego inseguros:

Naturalmente estos tipos de apego se viven en grados muy diferentes, en la mayor parte de los casos no de forma tan aguda como la descrita, por razones didácticas, de forma que el estilo ansioso, sobre todo, y el evitativo, si no se dan en un grado muy alto, pueden ser compatibles con una vida personal y social normalizada. Es decir, no deben ser vistos como patologías, sino como patrones de comportamiento que tienen dificultades y deficiencias con la confianza y seguridad (el ansioso), con la vida emocional y la intimidad (el evitativo) (Sanchez, 2011, p.26)

Es evidente, por tanto, que en esta teoría se defiende de manera clara que hay una forma adecuada de apego (estilo de apego seguro) y formas inadecuadas (los demás estilos, que son siempre inseguros), siendo dentro de los inseguros el evitativo y, sobre todo, el desorganizado, los que conllevan mayores deficiencias. (López, 2009)

2.1.10. Del apego infantil al apego adulto

La teoría del apego de Bowlby se centra fundamentalmente en los vínculos establecidos entre los niños y sus cuidadores, pero este sistema de apego continúa desempeñando un papel fundamental a lo largo de la vida. Bowlby indica textualmente que "...la conducta de apego es propia de los seres humanos desde que nacen hasta que mueren" (Bowlby, 1979, citado en Moreno, 2010 p. 53). A partir de Hazan y Shaver (1987, citados en Moreno, 2010) los principios del apego infantil comienzan a aplicarse al estudio del apego adulto en las relaciones románticas, para "convertirse actualmente en un armazón teórico importante" (Moreno, 2010 p.53).

Partiendo de la teoría del apego de Bowlby, podemos establecer que la función del apego adulto, similar a la del apego en la infancia, es asegurar la formación de relaciones fiables con las que se pueda contar más adelante para la protección

física y psicológica, la regulación afectiva, y, finalmente, el éxito reproductor (Bretherton 1985; Crowell, Fraley y Shaver, 1999, citados en Moreno 2010 p. 54).

En general, los modelos creados en la infancia se mantienen a lo largo de la vida, aunque siempre son susceptibles de modificaciones como la influencia de otras relaciones importantes que aumentan hasta llegar a la etapa adulta con las relaciones de pareja y relaciones de amistad. Estas nuevas relaciones son fundamentales, ya que se convierten en nuevas fuentes de retroalimentación para el aprendizaje sobre relaciones (Bowlby, 1973, 1980; Sroufe, 2000, West y Sheldon-Keller, 1999; Collins, Gleason y Sesma, 1997; Allen y Land, 1999; citados en Moreno 2010). Bowlby (1980, citado en Yárnoz – Yarben y Comino, 2011) indica que durante la adolescencia y la adultez existen cambios en las conductas de apego, por ejemplo las personas a las cuales se dirigen estas conductas, pero la conducta en sí misma permanece toda la vida.

Moreno (2010), después de la revisión bibliográfica al respecto, concluye que:

Muchas investigaciones han señalado la influencia de las relaciones tempranas en la regulación de las conductas interpersonales y las emociones en el futuro, demostrando la estabilidad de los estilos a través del tiempo (Crittenden, 1990; Elicker, Englund y Sroufe, 1992, citados en Moreno, 2010 p. 23).

Por ejemplo, cuando un niño ha tenido un apego seguro con sus figuras de apego significativas, lo más probable es que en su vida adulta tendrá una tendencia a manifestar esa misma actitud de confianza hacia las personas con quien establezca relaciones más íntimas (amigos, pareja). Pero, por el otro lado, aquellos sujetos que han tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, y han construido un modelo de apego de base insegura, manifestarán una tendencia a tener comportamientos evitativos o ambivalentes, con tendencia a manifestaciones de ansiedad, depresión y sentimientos de rabia. (Moreno, 2010).

Como se ampliará más adelante, los modelos representacionales más importantes y significativos son el *modelo de sí mismo*, entendido como mapa interno que uno construye sobre uno mismo, y el *modelo de los otros*. Las características de la interacción entre el cuidador principal y el niño quedarán reflejadas en estos modelos. Estas representaciones que el niño hace sobre sí mismo y sobre el mundo en las etapas iniciales de la vida se constituyen como el prototipo de las relaciones afectivas que se mantendrán en la adolescencia y en la adultez. Debido al desarrollo del lenguaje y de las habilidades cognitivas, las representaciones se volverán cada vez más elaboradas y estables, influyendo en la calidad de sus relaciones posteriores (Bretherton y Munholland, 1999; Waters, Merrick, Treboux, Crowell y Abersheim, 2000; citados en Moreno, 2010).

Respecto al papel de la figura de apego en la adultez, Moreno, después de la recolección de diferentes fuentes de investigación, indica que, mientras en la infancia la figura de apego principal es la madre (aunque también puede ser el padre, hermanos, abuelos, cuidadores y otras figuras cercanas), a medida que el niño va creciendo, otras figuras no perteneciente al grupo familiar pueden tomar el rol de la figura de apego, como los amigos o la pareja, o incluso los propios hijos, que pasarán a ser figuras de apego en edades avanzadas del sujeto. (Yárnoz, 1993; Harkness, 1995; López, 1993; citados en Moreno, 2010)

En la adultez continua la búsqueda y la necesidad de mantener el contacto con la figura de apego en situaciones estresantes, y aunque en el adulto los medios para conseguir esta proximidad y contacto son más organizados, diversos y sofisticados, y se dirigen a personas y grupos más allá de la familia, estas conductas se siguen manteniendo; en situaciones de amenaza, peligro, separación o pérdida, es probable que los adultos busquen el apoyo emocional y la protección en sus figuras de apego (Mikulincer y Shaver, 2007, citados en Moreno, 2010, p. 55).

Algo importante de diferenciar entre el apego infantil y el adulto, es que cambia la manera de expresar los sentimientos, en los adultos las conductas de apego se hacen menos frecuentes y manifiestas, aumentando la tolerancia a las separaciones. Además en las relaciones de apego adulto se observa un alto grado de reciprocidad; mientras que en la infancia las relaciones entre los niños y las figuras de apego son asimétricas (diferencia de edad, nivel de desarrollo, capacidad de control e interacción, experiencia de relaciones) López (2009).

En general, los adultos tienen como expectativa que su pareja sea una base que les brinde seguridad y consuelo en los momentos de tensión. Como ya se indicó, la relación entre adultos es recíproca, pues ambos buscan la seguridad en el otro y ambos reciben y proveen cuidado y afecto en el otro. La separación y la pérdida también genera angustia, pero a diferencia de los niños, los adultos pueden sobrellevar mejor las separaciones (Ortiz Barón et al., 2002). Por lo tanto, se puede afirmar que el amor romántico en los adultos es semejante al apego del niño hacia su cuidador primario en términos de búsqueda y mantenimiento de la proximidad, de percepción de la figura de apego como base de seguridad y refugio, y de ansiedad ante la separación. (Cassidy y Shaver, 1999; Mikulincer y Shaver, 2003, citados en Moreno 2010).

Autores como Hazan y Shaver han estudiado la continuidad existente entre las relaciones de apego en la niñez y las relaciones de pareja respecto a la calidad del vínculo afectivo (Hazan y Shaver, 1987; Shaver y Hazan, 1993, citados en Ortiz Barón et al., 2002). Los adultos que manifestaban tener conductas de apego seguro a sus padres solían mostrar el mismo estilo de apego hacia sus parejas, mientras que los adultos que manifestaban una relación con sus padres de estilos de apego de base insegura solían también manifestar el mismo estilo de apego hacia sus parejas. Otro estudio longitudinal de Waters (2000, citado en Moreno, 2010) concluye que los individuos que mostraron apego seguro hacia las personas que cuidaban de ellos en su fase infantil también solían manifestar este mismo estilo de apego en las relaciones con sus padres y con sus parejas en la adultez.

Respecto a la función del apego en los adultos, Mikulincer y Shaver indican que “...la función del apego adulto, similar a la del apego en la infancia, es asegurar la formación de relaciones fiables con las que se pueda contar más adelante para la protección física y psicológica, la regulación afectiva, y, finalmente, el éxito reproductor” (Moreno, 2010). En el adulto, los medios para conseguir el contacto y proximidad de la figura de apego son más organizados, diversos y sofisticados, y se dirigen a personas y grupos que pueden estar fuera de la familia. “Estas conductas se siguen manteniendo; en situaciones de amenaza, peligro, separación o pérdida, es probable que los adultos busquen el apoyo emocional y la protección en sus figuras de apego” (Mikulincer y Shaver, 2007, citados en Moreno 2010).

2.1.10.1. Estilos de apego adulto propuestos por Hazan y Shaver basados en los estilos de apego infantiles de Ainsworth

Haciendo una traslación de los estilos de apego de los niños a los adultos, Hazan y Shaver (1987, citados en Yarnoz-Yaben y Comino, 2011), proponen tres tipos básicos de apego adulto: seguro, ansioso ambivalente y evitativo; mismos que se describen a continuación según los enunciados que representan cada estilo según el Cuestionario de Apego Adulto de su autoría (Yarnoz-Yaben y Comino, 2011, p. 81):

- *Seguro: “me es relativamente fácil estar unido íntimamente a algunas personas; me encuentro bien dependiendo de ellas y haciendo que ellas dependan de mi; no suelo estar preocupado por el miedo a que los demás me abandonen; ni preocupado porque alguien esté demasiado unido a mí”.*

- *Ansioso-ambivalente: “encuentro que los otros son reacios a unirse a mí tanto como yo quisiera; frecuentemente estoy preocupado porque temo que mi pareja no me ame realmente o no desee estar conmigo; deseo unirme completamente a otra persona y este deseo parece ahuyentar a la gente lejos de mí”.*

- *Evitativo: “estoy incómodo en las relaciones íntimas con los demás; encuentro que es difícil permitirme a mí mismo depender emocionalmente de ellos; estoy nervioso cuando alguien trata de intimar demasiado conmigo; con frecuencia mis parejas desean que yo intime más con ellos de lo que me resulta cómodo a mí”.*

2.1.11. La propuesta de Bartholomew y Horowitz: el modelo bidimensional

Bartholomew y Horowitz (1997, citado en Sanchez, 2011) plantean una versión actualizada de los estilos de apego en adultos en cuatro categorías, basada en los Modelos de trabajo interno de Bowlby.

Su planteamiento es el siguiente:

Si los modelos de trabajo interno, propuesto por Bowlby, está compuesto por dos variables (el modelo de sí mismo y el modelo de los otros) y si éstas se relacionan entre sí de modo ortogonal, de esta relación resultan cuatro categorías y no tres; basado en el modelo interno que se conforma por la integración del modelo de sí mismo en términos de autoestima y del modelo de los demás en términos de confianza hacia los otro (Sanchez, 2011, pp. 36)

La propuesta de Bartholomew y Horowitz (1991, citado en Moreno, 2010), suponen una innovación teórica importante. Utilizando el concepto de Bowlby de representación o Modelo de trabajo interno (creencias, actitudes y expectativas que el individuo tiene sobre sí mismo, sobre los otros y sobre las relaciones entre ambos), Bartholomew centra su estudio en los dos componentes básicos dentro de estos modelos internos, tal como lo explica Moreno (2010):

-*La imagen de los otros: relacionada con la evaluación de la figura de apego como alguien disponible y en quien se puede confiar.*

- *La imagen del self* : evaluación de uno mismo como alguien que vale o no la pena y suscita o no el interés de los demás.

Dependiendo del tipo de relaciones que se establezcan, el sujeto puede desarrollar un modelo negativo o positivo en ambas, con tendencia a la estabilidad, aunque estos modelos pueden ser modificados en determinadas circunstancias (Bartholomew, 1990; Shaver, 1996; Yárnoz et al., 2001, citado en Moreno 2010).

Bartholomew y Horowitz (1991), además de centrarse en los componentes básicos de la teoría del apego de Bowlby, se basaron en estudios previos sobre el apego adulto, revisando las dos líneas de trabajo tradicionales, la de Mary Main y la de Hazan y Shaver, analizando detenidamente los aspectos en que diferían una y otra perspectiva (Bartholomew y Horowitz, 1991; Main y Goldwyn, 1988; Hazan y Shaver, 1987; citados en Moreno 2010)

La entrevista de Apego Adulto (AAI de George, Kaplan y Main) y el cuestionario de Apego Adulto (de Hazan y Shaver) sitúan a las personas en diferentes categorías de apego designadas como seguro, evitativo y ansioso o preocupado. Al respecto de esta clasificación, Bartholomew en 1990 realiza algunas observaciones en la categoría evitativo:

“(Bartholomew)...señala que los individuos evitantes-rechazantes identificados por el AAI negaron experimentar dolor subjetivo y minimizaron la importancia de las necesidades de apego, mientras que los sujetos evitantes identificados por las medidas de autoinforme de Hazan y Shaver informaban niveles relativamente altos de dolor subjetivo y miedo a mantener relaciones cercanas con los otros. Bartholomew defendió que eran evidentes las diferencias entre las dos formas de evitación, una de ellas motivada por un mantenimiento defensivo de autosuficiencia (que etiquetó como "rechazante") y la otra motivado por un miedo

consciente de rechazo anticipado por otros (que etiquetó como " temeroso").
(Moreno, 2010, pp.102)

En la siguiente tabla se comparan las categorías de apego adulto según Main y Goldwin; de Hazan y Shaver, las clasificaciones de apego infantil de Ainsworth, teniendo en cuenta las aportaciones de Bartholomew.

Tabla 1

Comparación de las diferentes clasificaciones de estilos de apego.

Apego infantil	Apego adulto		
Ainsworth, 1978	Main y Goldwin, 1998	Hazan y Shaver, 1987	Bartholomew, 1990
<i>Seguro</i>	<i>Seguro / Autónomo</i>	<i>Seguro</i>	<i>Seguro</i>
<i>Evitativo</i>	<i>Inseguro – evitativo o rechazante</i> Niegan experimentar dolor subjetivo y minimizan la importancia de las necesidades de apego.		<i>Evitante rechazante</i> Motivado por un mantenimiento defensivo de autosuficiencia.
		<i>Evitante</i> Informan niveles relativamente altos de malestar subjetivo y miedo de mantener relaciones cercanas.	<i>Evitante temeroso</i> Motivado por un miedo consciente re rechazo anticipado por otros
<i>Inseguro ansioso ambivalente</i>	<i>Preocupado</i>	<i>Ansioso Ambivalente</i>	<i>Preocupado</i>
<i>Desorganizado o desorientado</i>	<i>Desorganizado</i>	<i>Ansioso ambivalente</i>	<i>Temeroso</i>

Fuente: Moreno (2010, p.105) en base a Main y Goldwin, 1998; Hazan y Shaver, 1987; Ainsworth, 1978; Bartholomew, 1990).

Es así que Bartholomew (1990, citado en Moreno, 2010), después de revisar los dos enfoques sobre el apego adulto, y señalar las diferencias entre ambos, propone un modelo de apego adulto en el que incluye dos formas de evitación. La categoría evitante

única en la infancia, en la adultez se divide en dos subtipos diferentes e independientes de evitación. Previa a esta propuesta, ningún estudio había considerado las cuatro categorías que se derivan combinando los dos niveles de imagen de sí mismo (positivo vs. negativo) con los dos niveles de imagen de los otros (positivo vs. negativo).

El modelo propuesto por Bartholomew y Horowitz es el primero en proporcionar un razonamiento teórico sobre por qué cuatro estilos distintos de apego, en lugar de tres, y el primero en especificar las relaciones esperadas dependiendo de dichos estilos. También es el primer trabajo en evaluar las representaciones de apego en las relaciones familiares y en las relaciones con los iguales y el primero en utilizar métodos de valoración múltiples (las entrevistas, auto-informes, e informes de amigos. (Moreno, 2010, pp. 104).

A partir de su estudio en 1991, Bartholomew y Horowitz desarrollaron un modelo bidimensional con cuatro categorías de apego adulto. Las dimensiones son: el modelo de sí mismo y el modelo del otro, como lo había conceptualizado Bowlby en 1973, pero con las combinaciones para describir cuatro formas prototípicas de apego adulto (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991; citados en Moreno, 2010)

Posteriormente, Griffin y Bartholomew evalúan la validez de la construcción de los cuatro tipos de apego en base a las dos dimensiones. En estos estudios, relacionan las dos dimensiones con los tres estilos de apego (seguro, evitante y ambivalente) identificados por Hazan y Shaver; con las tres subescalas (intimidad, ansiedad y dependencia) de Collins y Read; y las subescalas (ansiedad y evitación) de Simpson; demostrando que miden las estructuras similares al modelo de sí mismo y de los otros (Moreno, 2010).

2.1.11.1. Modelo de sí mismo

El modelo de sí mismo hace referencia a la idea que tiene el sujeto sobre si se ve aceptable o inaceptable ante los demás. Una calificación positiva indica que el individuo

tiene internalizado un sentido de valía propia, por lo tanto espera que los otros respondan positivamente ante él. Es así que los individuos con un modelo positivo de sí mismo se ven como merecedores de amor, atención y ayuda. (Griffin y Bartholomew, 1994, citados en Moreno, 2010),

2.1.11.2. Modelo de los otros

El modelo de los otros indica el grado que se espera que otros estén disponibles y sirvan de soporte o la evitación de las relaciones cercanas (Griffin y Bartholomew, 1994, citado en Moreno, 2010). Los individuos con un modelo positivo de los otros consideran a los demás como más dignos de confianza; mientras que los individuos con un modelo negativo de los otros ven a los demás como distantes y rechazantes. La positividad de la imagen de los otros está relacionada con el nivel de apego o desapego con relación al otro (Tapia Villanueva, 2001, citado en Moreno, 2010).

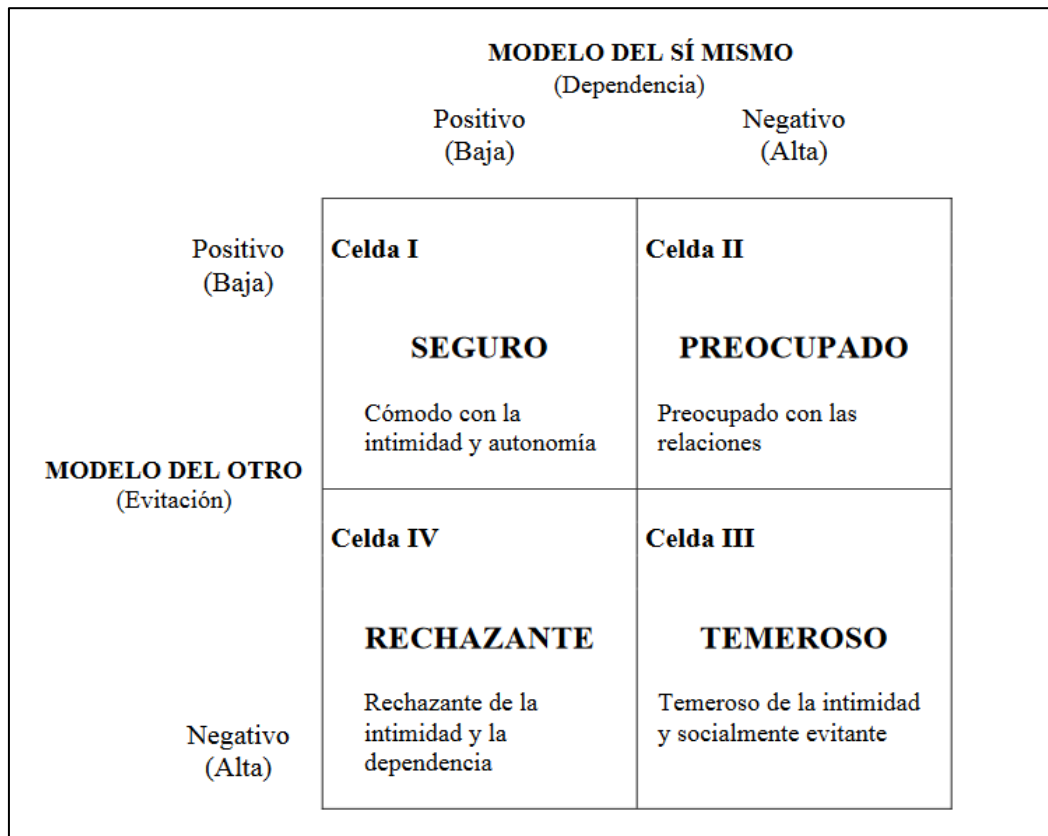
2.1.11.3. Estilos de apego del Modelo Bidimensional

En el gráfico 1 se muestra los cuatro estilos de apego que se derivan de la combinación de las dos dimensiones. Cada celda representa un prototipo de los diferentes estilos de apego, prototipos a los que las diferentes personas pueden aproximarse en diferente grado.

Estas cuatro dimensiones se conceptualizan además en términos de *dependencia* en el eje horizontal y de *evitación de intimidad* en el eje vertical, como se observa en el gráfico 2.

Grafico 1

Modelo de apego adulto de Bartholomew y Horowitz

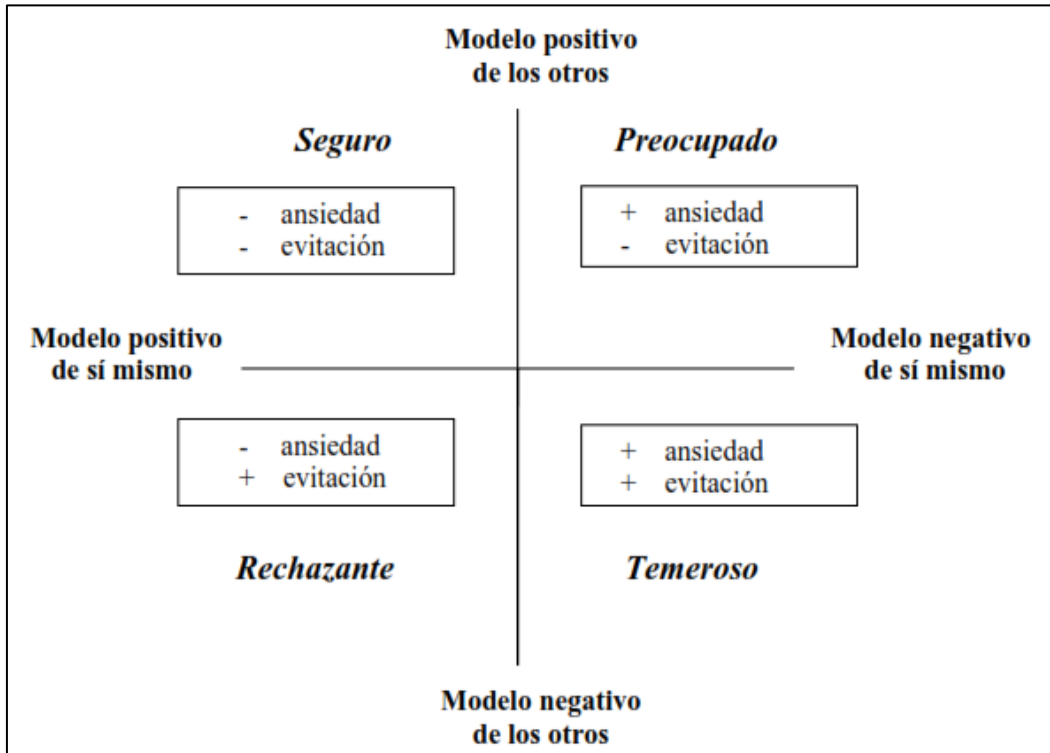


Adaptado de Bartholomew y Horowitz (1991) por Moreno (2010) pp.109

Bartholomew distingue cuatro prototipos de apego: seguro, que aúna una idea positiva de sí mismo y una idea positiva de los demás, con ansiedad baja y evitación baja; rechazante, con una idea positiva de sí mismo y una idea negativa de los demás, ansiedad baja y evitación alta; preocupado, con una idea de sí negativa y positiva de los demás, ansiedad alta y evitación baja; y temeroso, con una idea negativa tanto de sí mismo como de los otros, ansiedad alta y evitación alta. (Moreno, 2010, p.112)

Gráfico 2

Modelo de cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew con el modelo de apego romántico de dos dimensiones



Fuente: Adaptado de Griffin y Bartholomew (1994) por Brennan y Shaver, 1998; citado por Moreno, 2010, pp.111

- **Celda I. Seguro:** Indica un sentido más positivo con relación a las expectativas hacia otras personas como accesibles y sensibles. Esta celda corresponde a la categoría que otros investigadores habían denominado como apego seguro (Hazan y Shaver, 1987; Main, 1985, citados en Moreno, 2010).

“Me resulta fácil sentirme emocionalmente cercano a otros. Me siento cómodo sabiendo que puedo contar con su ayuda y que ellos pueden contar con la mía. No me preocupa estar sólo o que otras personas no me acepten”. (Alonso-Arbiol, 2000, citado en Lafuente & Cantero, 2010, pp.38)

Los sujetos seguros tienen una valoración positiva de sí mismos, se sienten dignos de atención y afecto por parte de los otros, y poseen expectativas positivas sobre lo que los demás esperan de ellos. Se caracterizan por tener internalizada una sensación de valía como por el confort con la intimidad en las relaciones cercanas (Bartholomew, 1990; citado en Moreno, 2010) (Ver gráfico 2).

- **Celda II. Preocupado:** Indica un sentido de indignidad o de poca valía combinado con una valoración positiva de los otros. Esta combinación de características llevaría a la persona a esforzarse para aceptarse a sí mismo ganando la aceptación y valoración de los otros. Este modelo corresponde conceptualmente al grupo ambivalente de Hazan y Shaver y al modelo de apego preocupado de Main (Hazan y Shaver, 1987; Main, 1985; citados en Moreno, 2010).

“Quiero estar muy implicado emocionalmente con los demás pero, a menudo, encuentro que los otros no están dispuestos a estar tan cerca de mí como me gustaría. Me siento incómodo sin tener relaciones íntimas, pero a veces me preocupa que los demás no me valoren tanto como yo los valoro”. (Alonso-Arbiol, 2000, citado en Lafuente & Cantero, 2010, pp.38)

Los individuos preocupados, tienen un profundo sentido de indignidad propia. Sin embargo, su modelo positivo de los otros le hace valorar su propia valía a través de la cercanía excesiva en las relaciones personales (los otros), siendo vulnerables al dolor extremo cuando sus necesidades de intimidad con éstos no se satisfacen. Se esfuerzan constantemente por aceptarse a sí mismos, intentando obtener la valoración favorable de los demás. (Bartholomew, 1990; citado en Moreno, 2010) (Ver gráfico 2).

- **Celda III. Evitativo temeroso:** Indica un sentido de indignidad o poca valía, combinada con una expectativa de que los otros no están disponibles, son poco fiables e insensibles ante sus necesidades. Este estilo hace que las personas se protejan contra el rechazo anticipado evitando las relaciones cercanas con otros. Este estilo no aparece

explícitamente en otros trabajos anteriores sobre el apego adulto, pero puede corresponder en parte al estilo evitante descrito por Hazan y Shaver (1987, citado en Moreno, 2010).

“Me siento incómodo intimando con los demás. Quiero tener relaciones emocionales íntimas, pero encuentro difícil confiar completamente en los demás y no me siento bien si los necesito. Me preocupa que pueda salir herido si me permito intimar demasiado con los demás.” (Alonso-Arbiol, 2000, citado en Lafuente & Cantero, 2010, pp.38).

Los individuos temerosos son muy dependientes de los otros para la aprobación de su propia valoración; pero debido a sus expectativas negativas, huyen de la intimidad de los otros para evitar el dolor un potencial rechazo. Tienden a evitar relaciones cercanas, porque no se ven dignos de atención y afecto (Bartholomew, 1990; citado en Moreno, 2010) (Ver gráfico 2).

- **Celda IV. Evitativo rechazante:** Indica un sentido alto de autovalía con una disposición negativa hacia otras personas. Estas personas se protegen contra la desilusión evitando las relaciones íntimas y manteniendo un sentido de independencia e invulnerabilidad. Este estilo corresponde conceptualmente al evitativo o rechazante descrito por Main (1985, citado en Moreno, 2010).

“Me siento bien sin relaciones íntimas. Para mí es muy importante sentirme independiente y autosuficiente, y prefiero no tener que contar con los demás ni que ellos tengan que contar conmigo”. (Alonso-Arbiol, 2000, citado en Lafuente & Cantero, 2010, pp.38).

Los individuos rechazantes tienen una autoestima alta, pero tienden a protegerse de los demás evitando las relaciones cercanas, negando su valor; manteniendo su sentido de la independencia (la cual enfatizan constantemente) e invulnerabilidad debido a las expectativas negativas. (Bartholomew, 1990; citado en Moreno, 2010) (Ver gráfico 2).

Moreno (2010), resume las características de los cuatro estilos de apego en la siguiente tabla:

Tabla 2
Características de los cuatro prototipos de apego adulto.

Prototipo de apego	Características
Apego Seguro	Modelo positivo de sí mismo y de los otros. Sentido internalizado de autovalía. Cómodos en la intimidad de relaciones cercanas. Niveles bajos de ansiedad y evitación.
Apego preocupado	Modelo negativo de sí mismo y positivo de los otros. Buscan la aceptación y aprobación de los otros ansiosamente. Consideran que ellos lograrían su seguridad solamente si los otros respondieran adecuadamente hacia ellos. Su autoestima está en función de la valoración y aceptación de los otros. Niveles altos de ansiedad y niveles bajos de evitación.
Apego rechazante o evitativo-rechazante	Modelo positivo de sí mismo y modelo negativo de los otros. Evitan la cercanía y la intimidad debido a sus expectativas negativas. Sentido de autovalía negando defensivamente el valor de las relaciones cercanas. Niveles bajos de ansiedad y niveles altos de evitación.
Apego temeroso o evitativo-temeroso	Modelo negativo de sí mismo y de los otros. Dependientes de la afirmación y aceptación de los otros, pero debido a sus expectativas negativas, evitan la intimidad para apartar el dolor de pérdida o rechazo. Sentimiento de indignidad y poca valía. Niveles altos de ansiedad y evitación.

Fuente: Moreno, 2010, pp. 114

2.2. PROCRASTINACIÓN

La procrastinación consiste en hacer cualquier cosa diferente de aquello que el sujeto sabe que debería estar haciendo, lo cual puede convertirse en un problema cuando se persigue algún objetivo, alguna meta.

Desde una perspectiva científica, se pueden encontrar abundantes definiciones de la procrastinación, no siempre coincidentes y que consideran diferentes aspectos para conceptualizarla. Además, se trata de un término bastante desconocido e inusual en castellano, por lo que existe gran confusión acerca de su significado. Según establece la Real Academia Española (en adelante, RAE) en la vigésimo segunda edición de su Diccionario de la Lengua Española (2008) el verbo procrastinar procede del verbo latín procrastinare (de pro, para y cras, mañana, es decir, “posponer hasta mañana”) y significa “diferir o aplazar la ejecución de un acto”. Por su parte, “procrastinación” (del lat. procrastinatio, -onis) es la acción de procrastinar (De Simone, 1993; citado por Ferrari, Johnson y Mc Cown, 1995)

2.2.1. Antecedentes históricos del término

Según Steel (2011), el primero en realizar un análisis histórico de la procrastinación fue Milgram en 1992, donde afirmaba que en las sociedades avanzadas tecnológicamente hay una alta frecuencia de compromisos y fechas límite que hace que la prevalencia de la procrastinación sea más elevada que, por ejemplo, en las sociedades agrarias menos desarrolladas.

Posteriormente, Ferrari et al. (1995) indica que la procrastinación no empezó a ser considerada socialmente un verdadero problema hasta la revolución industrial de finales del siglo XVIII, cuando, por los cambios sufridos a nivel social, el acto de procrastinar empezó a adquirir las connotaciones negativas que perduran hasta hoy día debido a surgir una sociedad moderna cuya piedra angular son los sistemas productivos eficientes (Ferrari, Johnson y McCown, 1995) ya que retrasar las actividades provocaba pérdidas a

los sistemas productores. Esta hipótesis parece recibir apoyo por el hecho de que diversos estudios demuestran que la procrastinación sigue creciendo al día de hoy, junto con el mayor nivel de exigencia que presenta nuestra sociedad.

2.2.2. Aproximaciones conceptuales

Ferrari et al. (1995) definen la procrastinación como “el hecho de posponer la culminación de una tarea que usualmente resulta en un estado de insatisfacción o malestar subjetivo” (Burka y Yuen, 1983; citado por Ferrari et al., 1995 pp. 12). La procrastinación debe ser considerada como el obstáculo que imposibilita a las personas conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva, representando una disociación entre habilidades y capacidades para afrontar apropiadamente sus tareas y deberes.

Según Ferrari, Johnson y Mc Cown (1995), la procrastinación está referida a un patrón de comportamiento que va más enfocado a lo cognitivo-conductual, donde hace hincapié a la buena intención que tiene el sujeto para realizar la tarea, sin embargo la falta de iniciativa para llevarla a cabo y terminarla, estaría acompañada de un malestar psicológico que lo llevaría a retrasar la tarea encomendada.

Por su parte Todd et al. (2003, citado en Sulio, 2018), analizan el fenómeno de la procrastinación:

Definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas, pero por considerarlas tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacerlo, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado; por tanto, se pierde la motivación para realizarla. (citado en Sulio, 2018, p.23).

Por su parte, Lay (1986, citado por Sulio, 2018) la define, desde una perspectiva cognitiva-conductual, como una tendencia irracional a posponer tareas necesarias. Para

Busko (1998; citado por Sulio, 2018) “la procrastinación es una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse”.

Como podemos ver el fenómeno de procrastinación está directamente relacionado con la intencionalidad, tal como lo señala Lay (1986, citado en Sulio, 2018), ya que la persona que procrastina no tiene que tener el deseo de hacerlo, por ende el fenómeno de la procrastinación presenta irracionalidad.

2.2.3. Procrastinación Académica

La procrastinación académica, ha adquirido una relevancia tal que se ha convertido en el foco principal de atención de la investigación sobre este tópico en otros países. Supone posponer las tareas y actividades académicas o la preparación de exámenes hasta el último momento (Solomon y Rothblum, 1984; citados en Steel, 2011).

Para Haycock, McCarthy y Skay (1998, citado por Sulio 2018):

La procrastinación académica es un constructo multidimensional cuyos componentes son cognitivos, afectivos y conductuales. Diversas investigaciones han encontrado que la procrastinación está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y con la dificultad para seguir instrucciones; también con la depresión, baja autoestima, ansiedad, neuroticismo y perfeccionismo. (Sulio, 2018, pp.24)

Según Balkis y Duru (2009, citado por Sulio 2018)

La procrastinación es un comportamiento común que se presenta en gran medida en la vida universitaria, este puede afectar a la persona en sus relaciones sociales debido a los pensamientos de desamparo e ineficacia, pues no le permiten la consecución y el desarrollo de la actividad académica. (Sulio 2018, pp.34)

Entonces, la procrastinación académica es la demora voluntaria del estudiante a realizar sus responsabilidades académicas, lo que puede deberse a que tienen la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado, pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea; o se identifica en ellos baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño completando, el ciclo de la procrastinación relacionado con la sensación de pérdida de control sobre la conducta, caracterizando su vida por: inestabilidad emocional, las intenciones no se corresponden con las acciones, invade la frustración y se puede perder la noción del tiempo al sentir que no se es consciente de cómo éste pasa. La ansiedad que acompaña ese proceso se vuelve más intensa, incrementándose durante las evaluaciones o exámenes (Rubio, 2004; citado en Natividad 2014).

Otros autores, como Lay y Silverman (1996, citado por Alvarez, 2010), destacan ese abatimiento en lugar de la ansiedad como motivador de la procrastinación. Johnson y Bloom (1995; citado por Alvarez, 2010) señalan que la procrastinación ha sido estudiada a través de dos diferentes líneas de investigación: la primera, al indagar su relación con resultados y cumplimiento de metas, y la segunda, con respecto a los factores de personalidad.

Lo que más se observa en estudiantes procrastinadores es que empiezan a estudiar mucho más tarde de lo óptimo. Es probable que este retraso se presente por la discordancia de su conducta o hábito de estudio y sus intenciones (Milgram, Sroloff y Rosenbaum, 1988; citados por Chan, 2011), pero también porque su intención de estudiar está demorada. En consecuencia, estos se distraen fácilmente con otras actividades que no son las escolares, como por ejemplo las actividades sociales.

Rothblum, Solomon y Murakami (1986, citados en Alvarez, 2010) definen la procrastinación académica como:

- a) La tendencia a aplazar siempre o casi siempre una actividad académica

b) Siempre o casi siempre experimentar ansiedad asociada a la procrastinación.

Asimismo, los procrastinadores muestran una alta posibilidad de estar fuera de fecha en sus tareas. Migram, Batin y Mower (1993; citado por Alvarez, 2010) señalan que una forma común de procrastinación académica en estudiantes, es esperar hasta el último minuto para empezar a desarrollar sus actividades o estudiar para un examen.

De todas las definiciones revisadas, Sulio (2018), propone la siguiente:

“La procrastinación académica es “un patrón conductual de posponer irracionalmente la realización de actividades relacionadas al ámbito profesional, siendo estas actividades reconocidas como prioritarias para la persona, por las que tiene la posibilidad de hacerlo, sin embargo no las realiza, no habiendo justificación para hacerlo, trayendo consecuencias irreversibles a nivel personal y académico.” (Sulio, 2018, p.25)

2.2.4. Características de la Procrastinación Académica

Knaus (2002, citado Sulio, 2018) refiere características relacionadas a las personas que posponen actividades académicas, enfocadas más a patrones cognitivo-conductuales como:

- ***Creencias irracionales:*** *La persona en cuestión empieza a formarse una autoimagen y autoconcepto negativo, generándose calificativos de incapacidad para ejecutar la tarea o actividad que se propone, atribuyéndole a su medio las razones para su incumplimiento.*
- ***Ansiedad y sentimientos de catástrofe:*** *Que se inician ante la falta de afrontamiento de las situaciones difíciles, siendo catastróficas para la persona, por lo que se hace casi imposible tomar decisiones acertadas para la ejecución y éxito de una actividad.*

- **Perfeccionismo y miedo al fracaso:** *La persona cree que no le alcanza el tiempo para que la actividad salga perfecta, por lo que siente temor para realizarla.*
- **Enojo e impaciencia:** *Se da en sujetos que creen ser perfeccionistas, sin embargo ante el incumplimiento de lo planeado, se muestran enojadas consigo mismo.*
- **Necesidad de sentirse querido:** *la persona se siente presionada a sentirse aceptada por medio del cumplimiento de metas, tiene la necesidad de recibir una recompensa de forma inmediata.*
- **Sentirse saturado:** *Las personas procrastinadoras presentan sensaciones perjudiciales en su bienestar psicológico al postergar sus actividades, por lo que les lleva continuamente a desencadenar estados de ansiedad, rabia, enojo y estrés, sintiendo impotencia para cumplir con sus metas planeadas.*

(Sulio, 2018, pp.28-29)

2.2.5. Ciclo de la procrastinación

Para Burka y Yuen (citado por Bastidas, 2017 y Guzmán, 2013) las personas que procrastinan establecen un patrón similar de comportamiento, donde la frecuencia de repetición es muy probable, estableciendo así un ciclo que se repite generalmente más de una vez. El mismo se describe a continuación:

Paso 1: “Esta vez empezaré con tiempo”

Empieza cuando la persona tiene la intención de empezar a tiempo y la decisión de realizar la tarea, pero conforme pasa el tiempo va dando excusas para posponer, refiriendo que lo realizará en el corto plazo.

Paso 2: “Tengo que empezar pronto”

La persona tiene la confianza que pronto realizará la tarea pero la posibilidad de empezar con el tiempo adecuado ha pasado y mientras va pasando más empieza a manifestar ansiedad ante la iniciativa de dar el paso inicial, repite una y otra vez “aún estoy a tiempo, no me debo de desesperar”, por lo que va albergando falsas esperanzas.

Paso 3: “¿Qué pasa si no empiezo?”

A medida que el tiempo pasa, se abandona toda esperanza de un comienzo adecuadamente temprano y se va haciendo más difícil esa acción de inicio espontáneo que se esperaba (casi milagrosa). La ansiedad aumenta y, con ello, el número de cogniciones que producimos. El pensamiento catastrófico suele dominar esta fase, por lo que a menudo se visualiza el futuro como un absoluto fracaso porque nos invade el miedo de que jamás seamos capaces de empezar lo que nos hemos propuesto. Aquí el malestar psicológico aumenta al cabo del tiempo transcurrido, por lo que se van movilizand ideas fatalistas con respecto a las consecuencias que la postergación le traerá, generando pensamientos rumiantes con referencia a lo siguiente:

- “Debería haber empezado antes”: Arrepentimiento profundo de no haber empezado antes, viendo que sólo con una pequeña acción se podría haber evitado toda la ansiedad y frustración. Continuos autorreproches.
- “Estoy haciendo de todo menos...”: De repente, otras acciones que se estaban posponiendo anteriormente parecen una buena excusa para seguir sin llevar a cabo la acción en cuestión que está procrastinando. Realización de actividades diarias que comúnmente hace, como son las “tareas domésticas”, sin embargo para la persona estas actividades son prioritarias y pueden ser percibidas como productivas, hasta pensar que existe un avance con el proyecto necesario.

- “No puedo disfrutar de nada”: Donde busca excusas para realizar actividades que le generen placeres de forma inmediata, como es chatear, revisar redes sociales, salir con sus amigos o pasar en la computadora jugando, manifestando que estas actividades son rápidas y no le quitan mucho tiempo. Sin embargo, el placer que proporcionan estas actividades es muy fugaz y no se puede deshacer del peso de la tarea inacabada.
- “Espero que nadie se entere”: Se avergüenzan de no haber sido capaces de avanzar. Intentan que nadie se entere porque nos da miedo lo que puedan pensar, inventan excusas e incluso aparentan que están muy ocupados aunque no estemos haciendo nada. Aquí empieza a surgir los sentimientos de culpa, por lo que lo empuja a tratar de resolver el problema solo, llevando a los procrastinadores a aislarse y evitar el contacto social al sentirse fraudulentos por ocultar la verdad. Las excusas inventadas son cada vez más elaboradas e inverosímiles y se sienten fraudulentos.

Paso 4: “Todavía tengo tiempo”

La idea irracional de que aún no llega el tiempo límite para decir que todo está acabado, lo lleva a albergar la esperanza que realizará la tarea dentro del tiempo establecido, casi como una configuración de un pensamiento mágico.

Paso 5: “A mí me sucede algo”

Cuando advierte sobre las consecuencias de su retraso, empieza a cuestionarse acerca de sus propias facultades o posibilidades para realizar sus responsabilidades, afectando a su autoconcepto, que lo lleva a generar pensamientos de minusvalía y rechazo a sí mismo.

Paso 6: “Realizar o no lo asignado”

La persona se ve en un conflicto de realizar o no la tarea, debe decidir entre las dos opciones:

Opción 1: No hacer

a. “*¡No puedo soportarlo más!*”: La ansiedad y el malestar generados durante todo este tiempo parecen insostenibles y siente que es imposible acabar la tarea en el poco tiempo que queda. La posibilidad de descartar toda opción definitivamente es demasiado tentadora y acaba superando, por lo que el procrastinador decide abandonar todo.

b. “*¿Para qué intentarlo?*”: Cree que aun invirtiendo todos los esfuerzos en realizar la tarea en el tiempo que queda, no sería capaz de hacerlo bien. Decide que es demasiado tarde y que para hacerlo mal, mejor no hacerlo.

Opción 2: Hacer

a. “*No puedo seguir esperando*”: La presión se ha vuelto tan grande que decide que seguir sin empezar la tarea es todavía más insostenible que empezarla ahora, así que lo intenta.

b. “*Esto no está tan mal... ¿Por qué no he empezado antes?*”: La acción que tanta ansiedad le producía no parece tan terrible al final, sobre todo en comparación a todo lo que había pasado antes de empezar. Se desconcierta al darse cuenta de lo irracional de su conducta. El alivio por haber empezado es enorme.

c. “*¡Acáballo ya y punto!*”: Estando casi al final del tiempo ya no importa en absoluto la calidad del trabajo, sólo importa terminar.

Paso 7: “Nunca volveré a procrastinar”

El malestar generado por este ciclo de la procrastinación es de gran intensidad ya que se llega a pensar que esta experiencia es tan incómoda que no se querrá volver a pasar por esta.

2.2.6. Clasificación de la Procrastinación

Una de las clasificaciones frecuentemente destacada en la investigación sobre procrastinación hace referencia a los contextos en que se produce, diferenciando entre procrastinación académica y procrastinación de la vida diaria.

La procrastinación de la vida diaria tiene un carácter más general, manifestándose como una rutina habitual con consecuencias a menudo negativas para el individuo, que dificulta la planificación de sus tareas cotidianas, así como su realización dentro de los plazos apropiados y que se puede manifestar en diferentes ámbitos (social, laboral, financiero, cuidado personal, etc.). (Balkis y Duru, 2009; Lay, 1986; citados en Natividad p.53)

También se cuenta con investigaciones que detallan una variada tipología en cuanto a la procrastinación. A continuación se detallan algunos:

2.2.6.1. Clasificación según Ferrari (1992)

Ferrari (1992, citado por Guzmán, 2013) las divide en los tipos arousal, evitativo y decisional. Esta clasificación se desarrolló mediante la comparación de tres escalas: la General Procrastination Scale de Lay, el Adult Inventory of Procrastination de McCown y Johnson y el Decisional Procrastination Questionnaire.

- **El procrastinador arousal**

Se caracteriza por un alto nivel de búsqueda de sensaciones de un alto grado de refuerzo positivo en la realización de tareas en muy poco tiempo para la que ha dispuesto de un tiempo mayor. La sensación de desafío en una situación de alto riesgo de fracaso les aporta la estimulación que necesitan, especialmente cuando tienen aparente éxito. Una frase típica de este tipo de procrastinador sería: “voy a posponer esta tarea de momento, trabajo mejor bajo presión”.

- **El procrastinador evitativo.**

Al contrario que el tipo arousal, el evitativo busca principalmente no enfrentarse a la tarea por diferentes causas: por la aversión que causa la misma de manera intrínseca, o por el miedo a fracasar en el intento de realizarla, lo cual esconde un miedo a enfrentarse a sus propias limitaciones.

- **El procrastinador decisional.**

Se caracteriza porque procrastina la toma de una determinada decisión, lo que conlleva a no enfrentar las responsabilidades, generando sentimientos de culpa por no cumplir la tarea pendiente, ansiedad y angustia.

2.2.6.2. Clasificación según Sapadyn (1996)

Sapadyn (1996; citado en Sulio, 2018 pp.30-31) presenta la siguiente clasificación:

- **Soñadores**

Estas personas tienden a fantasear con los resultados positivos de la tarea, aun cuando permanecen sin hacer nada para cumplir sus objetivos o metas.

- **Generadores de crisis**

Son aquellos que refieren rendir mejor cuando están bajo presión, optan por refunfuñar y generarse a sí mismos estados de crisis para justificarse y no lograr ejecutar la tarea.

- **Atormentados**

El temor que se autogeneran, no los deja pensar asertivamente, por lo que generan pensamientos negativos acerca de las consecuencias de no cumplir con lo establecido, reforzándose a sentirse fracasados.

- **Desafiantes**

Se caracterizan por mostrarse enojados ante la asignación de una tarea, siendo renuentes a cumplir con lo solicitado.

- **Sobrecargados**

Personas que se muestran muy accesibles para cumplir favores ajenos, incapaces de rechazar algún pedido, por lo que cargan responsabilidades ajenas y postergando sus propias tareas.

2.2.6.3. Clasificación según Alegre (2014)

- **Los pasivos o tradicionales.**

No planifican la acción de postergar, simplemente dejan de hacer la tarea y presentan dudas acerca de la propia habilidad de lograr los resultados de manera satisfactoria. Al estar cercanos a una fecha de entrega, se sienten presionados, y entonces la desconfianza aumenta las posibilidades de fracaso e inducen a sentimientos de culpa y depresión. No tienen intención de posponer las cosas, pero a menudo terminan haciéndolo paralizados.

por su indecisión para tomar decisiones y actuar de forma rápida y culminar sus actividades, metas o tareas en el tiempo establecido.

- **Los activos.**

Se benefician del aplazamiento pues lo requieren para experimentar la presión del tiempo y terminar con éxito lo que se propusieron. El individuo está consciente de que posterga y de las causas porque lo hace. También se da cuenta de sus habilidades para realizar la tarea, sin embargo, estos individuos planifican la postergación. Buscan trabajar bajo presión, ya que al enfrentar las tareas a última hora, se sienten desafiados y motivados.

2.2.7. Causas de la procrastinación

Sáenz (2014, citado en Sulio, 2018) sostiene que las causas que generan la procrastinación académica son:

- *Ansiedad*; que representa la tensión causada por una serie estímulos relacionados con la tarea evitada, que representan el peligro o situaciones difíciles de manejar.
- *Déficit de autocontrol*; representa las dificultades para mantener el dominio y control de sí mismo.
- *Dificultades para realizarse de manera autónoma*; lo que representa incapacidad de los individuos para actuar según su criterio, con independencia de las opiniones, deseos y decisiones de los demás.
- *Incapacidad para manejar y gestionar el tiempo personal*; es decir poca capacidad para realizar las tareas, responsabilidades y cumplir los objetivos en los tiempos previstos.

- *Baja autoestima y bajo sentimientos de valía;* la cual se refiere a una autovaloración negativa.
- *Dificultades para proyectarse al futuro;* que hace referencia a la carencia de objetivos, metas o proyectos, lo que genera un estado de incertidumbre en el individuo.
- *Modelos de referencia inadecuados;* es decir padres, hermanos o adultos en general que tienen hábitos procrastinadores, los mismos que son asumidos por los estudiantes como normales.

Según Sánchez (2012, citado por Valle, 2017), existen diversos factores que inciden en la procrastinación académica, sin embargo considera a tres como los de mayor importancia: desmotivación, desconocimiento y falta de estructura.

- **Desmotivación**

La tendencia a posponer las actividades académicas, es por la falta de motivación. Del resultado de estos factores el individuo determina el grado de motivación, los cuales son (Valle, 2017, pp.24)

- **Expectativa:** la percepción de dificultad, es decir representa la expectativa de éxito que se percibe sobre una tarea.
- **Valoración:** valor que se le da actividad o tarea, es decir el significado que tiene la actividad para el individuo.
- **Impulsividad:** se da cuando una persona inicia una actividad, dejándose llevar por las emociones.
- **Demora de la satisfacción:** se refiere al tiempo que se demora en obtener el logro de la actividad y los beneficios de ella

- **Desconocimiento**

El hecho de desconocer algún aspecto de la actividad, predispone en gran medida de que la tarea no se realice en los tiempos establecidos. Aceptar la falta de conocimiento por parte del estudiante es fundamental, para poder corregir y cambiar estos hábitos negativos (Valle, 2017, pp.26).

- **Falta de estructura**

Se refiere a la falta de metodología en el desarrollo de la tarea, lo que se traduce a una falta de organización en el tiempo, a esto se suma el desconocimiento de herramientas para poder ejecutar las actividades encomendadas, por lo que el éxito de la realización se hace más distante (Valle, 2017, pp.26).

Natividad (2014) considera que las causas de postergar son: el miedo a fracasar, la aversión a la tarea y la gestión del tiempo. Cada una de las causas de la procrastinación señaladas por Natividad se describe a continuación:

- **El miedo al fracaso**

En el contexto académico es común percibir el temor de los estudiantes a que los objetivos trazados no se cumplan, además de la angustia de ser evaluado, la falta de autoconfianza y los altos niveles de perfeccionismo. Todo esto detona en desilusiones o dicho de otro modo “la gente que tiene miedo al fracaso evita realizar tareas en las que no hay garantía de éxito” (Knaus, 1997, p. 19, citado en Natividad 2014). Si una situación no le da a una persona la seguridad de que triunfará, es postergada hasta que encuentre el momento perfecto para realizarla y todas las condiciones del contexto le favorezcan.

Al impedir que el sujeto fracase, este obtiene en recompensa, la seguridad de no poner a prueba su valor personal. En definitiva el procrastinador demora las actividades que le

resultan desagradables, sin valor compensatorio o aquello visto como complicado y que estima no poseer las destrezas para llegar a realizarlo y que requieren de más esfuerzo.

- **La aversión a la tarea**

Referido al rechazo, es considerado como una “respuesta psicológica o emocional que indica desagrado por un estímulo. Suele ser acompañada por el alejamiento o la evitación del estímulo” (Núñez y Ortiz, 2010, p. 56; citado en Natividad, 2014). Vinculado a la procrastinación académica, la aversión hace referencia a la valoración negativa de cualquier acción o diligencia escolar. Se suscita porque la persona no está motivada para hacer la tarea o existe aborrecimiento a lo solicitado.

Muchas personas retrasan la ejecución de una actividad para evitar iniciarla, ya que es percibida como desagradable y displacentera, así como la amenaza de que termine en fracaso (Natividad, 2014).

El ser humano siempre obvia lo que no le complace y esto incluye a los estudios universitarios, no obstante jamás queda exento de las consecuencias de aplazar o evitar responsabilidades de las que está obligado a concluir, pues el acopio de tareas pendientes disminuyen la calidad de trabajo que se efectúa.

- **La gestión del tiempo**

El aplazamiento está vinculado al tiempo que la persona dedica a la evitación de la actividad “es por esta razón que la procrastinación, en síntesis, viene a ser un problema de autocontrol y de organización del tiempo” (Chan, 2011, p. 54).

Las tareas de los procrastinadores académicos se acumulan continuamente por la inadecuada percepción del tiempo, pues existe la idea errónea de que el rendimiento en términos de eficacia es mejor a menor tiempo posible, es decir que son más productivos con poco tiempo, pero no tienen clara la calidad del trabajo resultante.

Existe la creencia de que el trabajo se debe hacer todo a la vez. Esta creencia de todo o nada tiene como consecuencia la aparición de sensación de impotencia, angustia, urgencia y finalmente desemboca en un estado de inmovilización. (Knaus, 1997, p. 20, citado en Natividad 2014)

Realizar varias actividades a la vez ocasiona que ninguna de ellas este bien ejecutada, de ahí que la organización del tiempo para cada tarea universitaria resulte favorable. El procrastinador académico percibe que a *posteriori* tendrá más tiempo. Estos sujetos son proclives a distraerse y si no gestionan el tiempo de forma adecuada terminan envueltos en actividades de tipo social, distractoras o superfluas que le promueven distracción y placer.

- **El perfeccionismo**

El perfeccionismo es definido como la “tendencia a exigir de uno mismo o de los demás el ejercicio de las capacidades al máximo posible, o hasta por encima de las capacidades respectivas” (Galimberti, 2002, pp. 807- 808, citado en Natividad, 2014), tomado como un rasgo de personalidad influye en la procrastinación y viceversa. La perfección es el principal motivo por el que las personas y los estudiantes postergan, todo ello como resultado de los estándares extremadamente ilusorios e inaccesibles que el sujeto se ha impuesto.

Las personas que postergan tienden a ser perfeccionistas, se plantean e imponen objetivos poco ejecutables y reales, en consecuencia no pueden obtener una calificación alta y el estudiante se funda la idea de que no es valioso, continuamente el sujeto demora en estudiar y utiliza excusas fraudulentas como la falta de tiempo para terminar con intentos fallidos de hacerlo adecuadamente (Knaus, 1997; citado en Chan, 2011).

El perfeccionismo se establece como un inhibidor de la conducta proactiva, dado que termina incapacitando al estudiante para poder empezar o terminar cualquier

diligencia con el fin de extender el tiempo de espera y dedicar dicho espacio a otras actividades de rápida recompensa (Duran, 2017, pp.39)

2.2.8. Consecuencias e impacto de la procrastinación

Según De la Vega (2013; citado por Valle, 2017), la procrastinación académica representa serias dificultades tanto en la propia persona, como en otros ámbitos. A continuación se describe las consecuencias más resaltantes:

- *Ansiedad:* representa constantes tensiones, con emociones de miedo, que ocasiona que las personas se sientan presionadas, repercutiendo en salud mental y física.
- *Pérdida de confianza en uno mismo:* el estudiante tiene una valoración negativa de sus habilidades y capacidades, por lo que cree no poder desempeñarse de manera eficiente.
- *Produce insatisfacción y sentimiento de culpa:* dados los constantes resultados negativos en su rendimiento, genera un estado de malestar psicológico en el estudiante.
- *Bajo rendimiento académico:* el cual se da porque el estudiante no logra cumplir con los objetivos de los cursos (actividades y exámenes), por lo que su rendimiento es bajo.
- *Genera insatisfacción en los profesores y familia:* por los resultados insatisfactorios del estudiante.
- *Impide que el estudiante alcance sus objetivos propuestos:* ya que el estudiante no desempeña sus actividades de manera eficiente.

- *Estigmatización por el entorno:* compañeros, docentes y padres de familias etiquetan al estudiante de irresponsable, ocioso y con pocas posibilidades de surgir. (Valle, 2017, pp.42-43)

2.2.9. Enfoques explicativos de la procrastinación

En relación a los enfoques explicativos a continuación se desarrollarán cada uno de ellos, tomando en cuenta la explicación de diversos autores que hasta la fecha han argumentado en cada uno de los enfoques:

2.2.9.1. Enfoque Psicodinámico

A este enfoque se le atribuye ser el pionero en realizar estudios acerca de la procrastinación, pero más enfocado a la postergación de actividades. Una de las causas es el miedo o aversión a no realizar con éxito las tareas asignadas, por lo que el procrastinador tenderá a retirarse y no cumplir. Este comportamiento estaría vinculado con relaciones patológicas dentro de la familia, desde la infancia, por lo que los padres serían los responsables directos de esta conducta (Baker, 1979; citado por Bastidas 2017).

Según Sommer (1990; citado por Bastidas, 2017):

La procrastinación es la conducta que expresaba la rebelión latente contra las figuras paterna/materna o de autoridad. En un contexto académico la relación profesor-estudiante se da la transferencia inconsciente que lleva al estudiante a procrastinar como una forma de rebelión contra la autoridad. La educación defectuosa de los hijos es concebida por este autor como el origen de la procrastinación. Los padres establecen objetivos poco realistas, proporcionan afecto y aprobación condicionada al logro de las metas académicas, dando como resultado niños nerviosos ante el fracaso y sin valía personal (Bastidas, 2017, p.18).

Además Burka y Yuen, (2008; citados por Bastidas, 2017) añaden que:

Existen dos patrones familiares básicos: el primero son las familias que ejercen alta presión hacia el éxito y las familias que dudan de la habilidad del niño para conseguirlo. Ambos tendrían una influencia perjudicial sobre la autoestima, formándose procrastinadores potenciales. (Bastidas, 2017 pp. 18-19)

2.2.9.2. Enfoque Motivacional

Plantea a la motivación de logro como un rasgo invariable, donde la persona invierte una serie de conductas que se encuentran orientados a alcanzar el éxito en cualquier circunstancia que se presente; por lo cual un individuo puede elegir dos posiciones: la esperanza de alcanzar el éxito o el miedo al fracaso.

El primero hace referencia al logro motivacional y el segundo a la motivación para evitar una situación que la persona valora como negativa. Cuando el miedo al fracaso supera la esperanza de éxito, las personas prefieren elegir actividades en las cuales perciban que el éxito está garantizado, postergando así aquellas actividades que consideren complejas y en las cuales puedan pronosticar fracaso. (Mc Cown, Ferrari y Johnson, 1991, pp. 12-13; citados en Sulio 2018).

2.2.9.3. Enfoque Conductista

Las personas procrastinan porque sus conductas de postergación han sido retroalimentadas positivamente y además han tenido triunfo debido a diversos factores propios del ambiente, que han permitido continuar con este tipo de acciones.

Asimismo, las personas que padecen de procrastinación conductual, planean, organizan e inician las acciones que tempranamente dejan de lado sin anticipar los beneficios que conlleva a finalizar la tarea (Sulio, 2018).

Alegre (2014) menciona lo siguiente:

La perspectiva de la teoría conductual sobre la autorregulación se deriva en gran medida del trabajo de Skinner. Los investigadores que trabajan en el marco de la teoría del condicionamiento operante de Skinner aplican principios operantes en escenarios diversos, como el clínico o el académico, con niños y adultos. El propósito de esos estudios es disminuir las conductas disfuncionales y sustituirlas por conductas más adaptadas (Sulio, 2018, p.54).

Desde esta perspectiva la autorregulación supone elegir entre diferentes conductas y posponer el reforzamiento inmediato a favor del reforzamiento demorado, que por lo general es mayor. Las personas autorregulan sus conductas empezando por decidir cuáles conductas regular. Luego establecen estímulos discriminativos para presentarlas, se autoinstruyen cuando lo consideran necesario y supervisan su desempeño para determinar si ocurre o no la conducta deseada. Esta fase a menudo implica que la persona registre por sí misma la frecuencia o duración de la conducta. Cuando ocurre la conducta deseada, la persona se autorrefuerza. (Sulio, 2018, pp.39)

2.2.9.4. Enfoque cognitivo

Con respecto al enfoque cognitivo Ellis y Knaus (1977, citado por Alegre, 2014) explican lo siguiente:

La procrastinación se debe a que la persona siente temor al poseer un concepto distorsionado de lo que implica finalizar la tarea adecuadamente (creencia irracional). Se plantean metas altas y poco realistas que conllevan al fracaso y al tratar de apaciguar las consecuencias emocionales, demoran el comienzo de la tarea hasta que no sea factible completarla adecuadamente. De esta manera, se evita cuestionar la capacidad y habilidades requeridas para desarrollar la tarea. (p.61)

En ese sentido, se identifican aquellas creencias vinculadas a la procrastinación que no tienen base en la realidad o la lógica.

Según Wolters, citado por Sulio (2018)

Este modelo plantea que la procrastinación implica un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo a la exclusión social y que los procrastinadores generalmente reflexionan acerca de su comportamiento de aplazamiento; los individuos experimentan formas de pensamiento obsesivo cuando no puede realizar una actividad o se acerca el momento de presentar una tarea. Primero se compromete a la realización de una diligencia, posteriormente comienza a tener pensamientos quejosos relacionados con el progreso de la actividad y con su incapacidad para planearla o realizarla, por lo cual se comienzan a presentar pensamientos automáticos, negativos relacionados con la baja autoeficacia (p.100).

2.2.9.5. Enfoque Cognitivo Conductual

Postula que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo, mismos que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden ser lo contrario (irracionales y desadaptativos). Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos, etc.) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas. (Natividad, 2014, p.29)

La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental.

Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace; y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos. (Natividad, 2014, p.30)

...la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas. (Natividad, 2014, p.33)

Por otro lado Chu y Choi (2005, citado por Natividad, 2014) sugieren que la dilación podría constituir un proceso autorregulatorio, es decir que algunas personas pueden optar por postergar la realización de sus actividades porque creen que ello mejora su rendimiento. Procrastinan intencionalmente con fines adaptativos. Estos sujetos utilizarían el tiempo de forma más deliberada, con mayor percepción de control del mismo y mayor autoeficacia, así como estrategias de afrontamiento adaptativas. Efectivamente, muchas veces los procrastinadores crónicos señalan que la razón de esta conducta es que trabajan mejor bajo presión. (Natividad, 2014, p.33)

2.2.10. Factores asociados a la procrastinación.

Es importante desarrollar algunos factores con los que la procrastinación muestra relación significativa. Desde principios de los años 70 del siglo pasado, algunos de los

focos principales de investigación se han dirigido a determinar sus antecedentes cognitivos, afectivos y conductuales (Natividad, 2014). A continuación se describen alguno de ellos.

2.2.10.1. Estrés académico y procrastinación

El estrés puede definirse como reacción de una persona ante una situación aversiva que es percibida como un peligro para su bienestar personal (Lazarus y Folkman, 1986, citados en Natividad, 2014). Es así que algunos estudios sobre el estrés académico muestran que existe alta relación con la procrastinación, dado que en el ambiente universitario las exigencias son altas por el incremento de las actividades y la poca disponibilidad de tiempo para su ejecución, lo que conlleva al fenómeno a su dilación y repercuten en sentimientos de angustia, derivada de la intención de lo que se quiere hacer y lo que realmente hacen (Schouwenburg, 2004; citado en Bastillas 2017).

Añadido a esto, Tice y Baumeister (1997, citado en Bastillas 2017) en su estudio en una muestra de estudiantes universitarios evidenció que los procrastinaban al principio del semestre experimentaban menor estrés y menos síntomas de enfermedad que aquellos que procrastinaban al final del semestre, por lo que se presume que los plazos de vencimiento cortos y la realización de exámenes tienden a causar mayores niveles de estrés y más síntomas de enfermedad.

2.2.10.2. Perfección y procrastinación

El perfeccionismo es parte de un estilo de personalidad caracterizado por la tendencia a establecer estándares elevados y poco realistas, con excesiva devaluación y autocrítica. Los pensamientos automáticos perfeccionistas entre los procrastinadores a nivel cognitivo, comparten factores como el miedo al fracaso y la angustia (Galarregui & Keegan, 2012, citado en Bastillas 2017).

Hewitt identifica dos tipos de perfeccionismo: el perfeccionismo auto-orientado y el orientado a otros. El primero se refiere al estilo orientado a uno mismo; las personas con esta característica perciben un final de éxito o el fracaso total. Es decir, se trata de sujetos rígidos frente a sí mismos, con tendencia a focalizarse en los defectos y fallos pasados con miedo al fracaso (Hewitt et al., 1991, citado en Bastillas 2017). Por el otro lado, el perfeccionismo orientado al otro hace referencia al área interpersonal, la que implica creencias y expectativas sobre las capacidades de otras personas, así como el establecimiento de estándares poco realistas sobre éstas, reflejando hostilidad, autoritarismo y conducta dominante (Hewitt et al., 1991, citado en Bastillas 2017).

El perfeccionismo también implica la percepción de la persona para cumplir con los estándares y expectativas impuestas por otros quienes tienen las creencias perfeccionistas, lo que podría ocasionar miedo a la evaluación social negativa, la necesidad de la aprobación de otros, o síntomas depresivos vinculados a la autculpabilidad (Hewitt et al., 1991, citado en Bastillas 2017). La procrastinación se relaciona con el perfeccionismo socialmente prescrito, ya que tienden a creer que las personas significativas los evalúan estrictamente, presionándolos a que sean perfectos. Es decir que éstos podrían procrastinar debido a una intensa preocupación sobre cómo los demás considerarán su trabajo.

Una de las características de los procrastinadores es la evitación del afronte de retroalimentación negativa sobre su desempeño, lo que les ocasiona que se autoimpongan limitaciones y así no logren sus objetivos (Hewitt et al., 1991, citado en Bastillas 2017).

2.2.10.3. Personalidad y procrastinación

Balkis, Duru y Bulus (2013, citado en Bastillas, 2017) señalan que la procrastinación es un fenómeno que se presenta en la población general y académica siendo un mecanismo de afrontamiento maladaptativo a su ambiente. Díaz-Morales, Cohen, y Ferrari (2008,

citado en Bastillas, 2017) mencionan que los estilos de personalidad son formas distintivas de adaptación expresadas a través de una dinámica de los elementos de la personalidad. Esto se llevó a cabo mediante un estudio sobre la relación entre los estilos de personalidad según Millon y la procrastinación evitacional en una muestra de hispanos adultos. Identificaron, en términos generales, que los estilos de personalidad se generan a partir de la influencia biológica, la experiencia social y de un proceso de afrontamiento y adaptación, los cuales pueden guardar una relación con el fenómeno de la procrastinación académica.

2.2.11. Dimensiones de la Procrastinación Académica

Con fines de enfocarnos el objetivo de la presente investigación y tomando como referencia el enfoque cognitivo-conductual, la presente investigación se basa en el cuestionario creado por Ann Busko en 1998: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) para medir la procrastinación en el ámbito académico y que posteriormente Álvarez en el 2010 la adapta en el Perú para ser aplicada en estudiantes de nivel secundario. Posteriormente es adaptada por Dominguez (2016) para la población universitaria.

Este instrumento se basa en la medición de dos dimensiones: la autorregulación académica y la postergación de actividades.

2.2.11.1. Dimensión A. Autorregulación académica.

“Mide el grado en que los estudiantes regulan y controlan sus pensamientos, motivaciones y comportamientos. La autorregulación es un proceso activo y constructivo de respuestas, orientados a cumplir con los objetivos de su aprendizaje” (Álvarez, 2010, p.165).

Así mismo según Valle, (2008, citado por Sulio, 2017), la define así:

La autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos. (pp.35)

Tomando a consideración estas definiciones, entonces los individuos con altos niveles de procrastinación denotan bajos niveles de autorregulación, en cambio los niveles bajos de procrastinación destaca individuos con altos niveles de autorregulación. Por lo tanto, como indica Valle (2017) esta dimensión implica desarrollar un alto grado de compromiso.

2.2.11.2. Dimensión B. Postergación de actividades.

“Mide el grado en que los estudiantes aplazan o postergan sus actividades académicas, reemplazando por actividades más placenteras o que no significan mucho esfuerzo” (Álvarez, 2010, p.165).

Al respecto, Valdez y Pujol (2012) (citado por Valle, 2017) se refiere a “las acciones encaminadas a postergar o evitar la realización de una actividad en el tiempo especificado”, (p.30)

Por su parte, Sáez (2014, citado por Sulio 2018) afirma que es un hábito negativo que influye en que los estudiantes tengan un desempeño inadecuado y no alcancen sus metas, es el componente principal de la procrastinación académica, es decir son las conductas observables de los estudiantes.

Los estudiantes con puntuaciones altas en esta dimensión, evidencian niveles altos de procrastinación y se caracterizan por evadir la responsabilidad de cumplir con deberes académicos, no intentan mejorar sus hábitos, están poco motivados y tienden a estar insatisfechos con su desempeño. Por el contrario, los estudiantes con puntuaciones bajas

de postergación de actividades evidencian un buen rendimiento y desempeño académico (Valle, 2017).

2.3. DATOS INSTITUCIONALES DE LA POBLACIÓN

La Universidad Mayor de San Andrés fue creada en virtud del Decreto supremo de fecha 25 de Octubre de 1830, firmado por el Presidente de la República de Bolivia, Mariscal Andrés de Santa Cruz. El 30 de Noviembre de ese mismo año mediante un Acta Pública, se inauguraron las actividades de la universidad menor de la Paz, en ese entonces.

La estructura de gobierno de la Universidad Mayor de San Andrés esta determina por el Estatuto Orgánico, aprobado por el Primer Congreso Interno realizado en octubre de 1988, cuenta con un plantel administrativo compuesto por Rector, Vice-rector, Secretarios Generales, Decanos, Jefes de Carrera, Coordinadores, Administradores. Esta Casa Superior de Estudios cuenta con Estatutos y Reglamento Normas, resoluciones que deben regir tanto a la administración como a los estudiantes.

Los principios de la Universidad Mayor de San Andrés son (Moron, 2012)

- La Autonomía universitaria.
- La jerarquía igual con las demás universidades públicas.
- La democracia universitaria.
- La libertad de pensamiento.
- La libertad de cátedra.

Los objetivos institucionales son (Moron, 2012)

- Formar profesionales idóneos en todas las esferas del quehacer científico, tecnológico y cultural, los que deben responder a las necesidades de transformación y el desarrollo regional y nacional.
- Desarrollar, difundir la ciencia, tecnología y la cultura en general.

- Orientar, realizar y promover la investigación en todos los campos del conocimiento, conforme a la priorización de problemas de la realidad boliviana.
- Fortalecer vínculos con las universidades del exterior.

Las unidades académicas con las que actualmente cuenta la Universidad Mayor de San Andrés son 13 Facultades y 53 Carreras, 24 Institutos de Investigación y varios cursos de Post-gradados que están organizados básicamente en función de la actividad Docente y de investigación que desarrollan. La Facultad de Humanidades existe aproximadamente desde el año 1943. Cuenta con ocho carreras: Ciencias de la Educación, Psicología, Literatura, Historia, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Lingüística e Idiomas, Turismo y Filosofía. Los estudiantes de la Carrera de Psicología provienen de distintos lugares de origen del interior del país que prefieren trasladarse de sus respectivas ciudades de nacimiento para poder estudiar esa carrera profesional con la que no cuentan en los centros superiores de su ciudad de origen, pero que si es posible tener acceso a esa carrera en la Universidad Mayor de San Andrés por que posee una diversidad de carreras profesionales (Moron, 2012)

La Carrera de Psicología perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, está ubicada en la zona central de la ciudad de La Paz. En el año 1983 se inició como Carrera de Psicología; mucho antes de su creación, sólo se dictaba una materia en la Facultad de Filosofía y Letras, Psicología General, formando parte del plan de estudios de Licenciatura en Filosofía y Letras, hasta la Formación de la Facultad en la que siguió dictando Psicología General en los primeros cursos en las cuatro carreras.

El Departamento de Psicología propuso cambios acerca de la creación de la Carrera de Psicología en 1979, esta elaboración se truncó con la intervención de la dictadura a la Universidad y cierre de la misma en 1980, se postergaron los planes hasta después de 1982. En 1983 se aprobó la creación y funcionamiento de la Carrera de Psicología. Pero

en 1984 la Carrera de Psicología recién puso a iniciar su actividad, con 60 estudiantes, posteriormente la evolución de la matrícula ha ido en aumento. (Moron, 2012)

En el aspecto sociocultural los estudiantes son heterogéneos, se de acuerdo a los datos estadísticos recopilados en 2011 estadística en la carrera de Psicología que su procedencia de escolaridad, muestra que un 15% son de colegios particulares, mientras que un gran porcentaje vienen de colegios fiscales, son los que proporcionan más alumnos a la carrera.

El propósito u objetivo de todo docente es formar estudiantes idóneos que respondan de forma óptima a la sociedad, por lo que la exigencia hacia los estudiantes muchas veces pueden generar ansiedad en los mismos ya que quizá no muchos estaban acostumbrados a esos niveles de presión y exigirse a sí mismos, para responder cabalmente a las demandas.

Capítulo III:

Metodología

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. Tipo

El estudio es descriptivo, porque busca especificar propiedades, características y relaciones que caracterizan al fenómeno, tal como se desarrolla en la realidad (Tintaya, 2014). La investigación descriptiva se encarga de puntualizar las características de la población que está estudiando. Esta metodología se centra más en el “qué”, en lugar del “por qué” del sujeto de investigación. Es de enfoque cuantitativo porque busca conocer las propiedades y relaciones del fenómeno a través de del uso exclusivo de técnicas cuantitativas.

3.1.2. Diseño

Teniendo en cuenta los objetivos y la naturaleza de las variables consideradas para esta investigación, el mismo es no experimental, dado que no se realizará una manipulación intencional de las variables. Es un diseño correlacional porque se busca establecer la relación entre las variables “Apego Adulto” y la variable “Procrastinación Académica” y con carácter transeccional puesto que la caracterización se realiza en el ámbito natural donde ocurre la vida cotidiana de las personas que se estudian en un momento específico que corresponde al de la recolección de información para conocer la relación entre dos variables.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Variable I: Apego Adulto

3.2.1.1. Definición conceptual de la variable

El Apego Adulto se ocupa de la teoría del apego en las relaciones adultas, incluyendo amistades, asuntos emocionales, relaciones románticas adultas. Este estilo de apego adulto, que se empieza a manifestar a partir de la adolescencia, ha sido numerosas veces asociado a aspectos como la estabilidad de la relación, la capacidad de resolución de problemas de la pareja y la satisfacción y calidad percibida de la relación.

3.1.1.1. Definición conceptual de las dimensiones

- **Ansiedad:** se refiere a variaciones individuales respecto al nivel en que las personas se muestran hipervigilantes en temas relacionados con el apego.
- **Evitación:** Se refiere a la tendencia a usar estrategias de evitación versus estrategias de búsqueda de proximidad para regular las conductas, pensamientos y sentimientos relacionados con el apego. (Yárnoz-Yaben y Comino, 2011)

3.2.2. Variable II: Procrastinación Académica

3.1.1.2. Definición conceptual de la variable

Acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de excusar o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente a una tarea académica.

3.1.1.1. Definición conceptual de la dimensiones

- **Autorregulación académica:** Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle, 2008, citado en Dominguez, 2016).

- **Postergación de la tarea:** Problemas de autocontrol y organización del tiempo que se manifiestan mediante acciones de postergación de actividades académicas.

3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.3.1. Variable I: Apego Adulto

Tabla 3

Operacionalización de la variable Apego Adulto

Dimensiones	Indicador	Escala	Valor final de la variable	Instrumento
Dependencia	Nivel de dependencia.	Calificación entre 6 y 30 puntos. Menor a 15: Bajo Mayor a 15: Alto	Calificación de conjugación entre resultados de ambas dimensiones para determinar el estilo de Apego:	Escala de apego adulto (AAS) de Collins y Read.
Evitación	Nivel de evitación.	Calificación entre 12 y 60 puntos. Menor a 30: Bajo Mayor a 30: Alto	Apego seguro: Baja ansiedad, baja evitación. Apego preocupado: Alta ansiedad, baja evitación. Apego rechazante: Baja ansiedad, alta evitación. Apego temeroso: Alta ansiedad, alta evitación.	

Fuente: Elaboración propia en base a información de calificación del instrumento AAS

3.3.2. Variable: Procrastinación Académica

Tabla 4

Operacionalización de la variable Procrastinación Académica

Dimensiones	Medidor	Escala	Valor final de la variable	Instrumento
Autorregulación académica	Nivel de autorregulación académica.	Calificación entre 9 y 45 puntos. Menor o igual a 26: Bajo Entre 27 y 35: Medio Mayor o igual a 36: Alto	Calificación entre 12 y 60 puntos. Menor o igual a 24: No significativa 25-36 Presencia moderada 37-48: Presencia alta	Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko.
Postergación de la tarea	Nivel de Postergación de la tarea.	Calificación entre 3 y 15 puntos. Menor o igual a 6: Bajo Entre 7 y 9: Medio Mayor o igual a 10: Alto	Mayor o igual a 49: Presencia muy alta	

Fuente: Elaboración propia en base a información de calificación del instrumento EPA

3.4. POBLACION Y MUESTRA

3.4.1. Población

El interés de la presente investigación se centra en alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés. Para el semestre II/2019 se reporta una inscripción de estudiantes variada respecto a las cantidades por cada materia y por cada nivel, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5

Tabla de frecuencias de estudiantes inscritos por cada nivel semestre II/2019

Nivel	Cantidad de materias	Nro. máximo de inscritos observado	Nro. mínimo de inscritos observado	Media de inscritos en el nivel
2do semestre	6	214	130	172
4to semestre	6	181	111	146
6to semestre	8	151	58	105
8vo semestre	7	115	57	86

Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por Kardex de la Carrera de Psicología

3.4.2. Muestra

Como indican Hernandez, Fernandez y Baptista (2006, p.262), el muestreo no probabilístico en investigaciones cuantitativas se justifican cuando no se requiere tanto de una “representatividad” de los elementos de una población, sino de una elección de sujetos que responden al planteamiento del problema. En el caso de la presente investigación se realiza la selección de la muestra correspondiente a estudiantes de 8vo semestre dado que es el grupo más inmediato a la situación de egreso la próxima gestión (después del grupo que continúa en la materia de Síntesis e Integración de 9no semestre), y tal como se mencionó en la problemática, es donde el tema de la procrastinación académica se presume podría ser agudizado en la elección de modalidad de graduación.

La muestra se extrae de los estudiantes de 4to año mediante una selección no probabilística, dado que no se utilizó ninguna fórmula estadística para la selección de la misma, pues los sujetos ya pertenecen a un grupo o nivel determinado por

autoselección. El número de sujetos corresponde al número de estudiantes que integran el nivel de 4to año (8vo semestre), el cual para el semestre II/2019 presenta la siguiente cantidad de inscritos por materias:

Tabla 6

Estudiantes inscritos semestre II/2019 correspondientes a 4to año

Materia	Estudiantes inscritos total	Paralelo	Estudiantes inscritos por paralelo
Psicología Educativa III	57	A	21
		B	36
Psicología Clínica III	115	A	71
		B	44
Conductas Colectivas	91	A	46
		B	45
Seminario De Trabajo Final De Grado I	102	A	32
		B	12
		C	30
		D	28
Taller Clínico Y Salud III	110	A	74
		B	36
Taller Educativo III	114	A	18
		B	65
		C	31
Taller Social III	98	A	47
		B	51

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Kardex Carrera de Psicología 2019

Como se observa en la tabla, no existe una cantidad homogénea de inscritos en las materias correspondientes al 8vo semestre (4to año), siendo Psicología Clínica III la materia que tiene mayor cantidad de inscritos en total, con 115 estudiantes. En contraste se observan solo 57 inscritos en la materia de Psicología Educativa III.

Estas diferencias se explican a partir de que los estudiantes no necesariamente tienen un horario académico completo al del nivel que corresponde, por lo que es posible que algunos tengan materias de niveles inferiores. En el caso de la diferencia sustancial entre la cantidad de inscritos, se debe también a la aprobación de la materia Psicología Educativa III en el curso de invierno, donde algunos estudiantes deciden adelantar materias para agilizar su calendario académico regular.

El grupo de 8vo semestre en relación a los grupos de menor nivel corresponde a las características que tienen un mayor nivel de exigencia académico, debido a que el contenido de las materias no son meramente teóricos, sino que se existe una combinación con la práctica por los talleres correspondientes al nivel, además del área metodológica correspondiente a la materia “Seminario de Trabajo de Grado Final I”. Esta currícula hace que las características del grupo sean apropiadas para el presente estudio.

Cabe aclarar que para el momento del estudio también se podría haber tomado la población de la materia de Síntesis e Integración de 9no semestre, la cual se descartó por la cantidad menor de inscritos que se vería más reducida posiblemente en la asistencia a clases.

Por lo tanto, para la presente investigación, se procedió a realizar el levantamiento de información del 7 al 16 de agosto del 2019, para lo cual se recurrió a las siguientes clases y paralelos:

- Psicología educativa III (paralelo A y B)
- Taller Clínico y Salud III (paralelo A y B)
- Taller Educativo III (paralelo A y B)
- Taller Social III (paralelo B)

Después de la visita a estos, se pudo alcanzar a 99 sujetos de la muestra, que corresponden al 86% de la materia con mayor cantidad de inscritos (115 inscritos en Psicología Clínica III). Cabe recalcar que a partir del segundo curso visitado se aclaró a

los estudiantes que si ya habían llenado la batería de pruebas en otra materia, no debían volver a participar pues esto duplicaría los datos recolectados. Por esta situación a medida que se visitaban nuevas aulas, la participación del total era cada vez menor.

La razón por la cual no se pudo alcanzar a los 115 inscritos, que es el pico de la cantidad de inscritos para el grupo muestral, es el ausentismo de los estudiantes a las clases inscritas.

3.5. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION

3.5.1. Escala de apego adulto (AAS) de Colins y Read adaptada por Hermosa (2008)

- **Ficha técnica**
 - Nombre Original: Adult Attachment Scale
 - N° de ítems: 18
 - Autores: Nancy Collins y Stephen Read
 - Adaptación para la ciudad de La Paz: Helem Ximena Hermosa Velasco (2008)
 - Lugar y Año: Universidad Mayor de San Andrés – La Paz - 2008
 - Aplicación: Individual o colectiva.
 - Ámbito de Aplicación: estudiantes universitarios
 - Duración: entre 5 y 10 minutos, aproximadamente.
 - Objetivo de la prueba: establecer el estilo de apego de los estudiantes universitarios.
 - Factor de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach: .70 para *Ansiedad* y .62 para *Evitación*.

Se trata de una prueba realizada por Collins y Read (Adult Attachment Scale) que se basa en las descripciones realizadas por Hazan y Shaver (1987) sobre tres estilos de apego adulto (seguro, evitativo y ambivalente). Collins y Read obtienen tres dimensiones del apego subyacentes: dependencia, cercanía y ansiedad. Posteriormente esta prueba ha sido adaptada al español por Tacón y Caldera (2001, citado en Hermosa, 2008).

Consta de 18 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significa “No característico” y 5 “Muy característico”. Los análisis factoriales iniciales señalan la existencia de tres factores principales, formados por 6 ítems cada uno (el valor de los ítems con asterisco debe ser invertido):

- Dependencia: si el individuo siente que puede depender de otros y creer que éstos estarán allí cuando los necesite (formado por los ítems: 2*, 5, 7*, 14, 16*, 18*)
- Ansiedad: grado de ansiedad o miedo acerca de ser abandonado o no querido (formado por los ítems: 3, 4, 9, 10, 11, 15)
- Intimidad o Cercanía: comodidad del individuo con la cercanía o intimidad (formado por los ítems: 1, 6, 8*, 12, 13*, 17*)

Estos factores no corresponden directamente con ningún modelo categórico o dimensional existente dentro de la teoría de apego, si bien Collins y Read (1990; citado en Hermosa, 2008) concluyen que las dimensiones medidas por el AAS recogen muchas de las estructuras centrales que se piensa estarían por debajo de los distintos tipos de apego. De este modo, estos autores informaron respecto a los estilos de apego (con la medida de Hazan y Shaver) y la relación con los factores del AAS:

- Apego seguro: tienen puntuaciones mayores en Dependencia e Intimidad que en el factor Ansiedad
- Apego evitativo: puntuaciones bajas en los tres factores
- Apego Ambivalente: puntuaciones mayores en el factor Ansiedad frente a Dependencia e Intimidad.

Los autores de la prueba original han informado de la fiabilidad de la escala, reportando una consistencia interna de .75, .72 y .69, y una fiabilidad test-retest de .71, .57 y .68 para las dimensiones Dependencia, Ansiedad e Intimidad, respectivamente (Collins y Read, 1990, citado en Cobos, 2016). La adaptación al castellano realizada por Tacón y Caldera (2001, citado en Hermosa, 2008), informa de consistencia interna para las dimensiones Dependencia, Ansiedad e Intimidad de .79, .64 y .54.

Posteriormente, Collins (2005; citado en Hemosa, 2008) realiza un acercamiento al modelo bidimensional de Dependencia y Evitación subyacentes a cuatro estilos de apego, y reformula sus factores de la siguiente manera: el factor Ansiedad corresponde totalmente con la dimensión Dependencia; lo novedoso es que crea el factor Evitación a través de la suma de los valores invertidos de los factores originales Dependencia e Intimidad. De este modo, los factores quedan de la siguiente manera:

- Ansiedad: formado por los ítems: 3, 4, 9, 10, 11, 15
- Evitación: formado por los ítems: 1*, 2, 3, 5*, 6*, 7, 8, 12*, 13, 14*, 16, 17, 18

Esta escala fue validada para el contexto nacional en la tesis de grado “Estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico en mujeres casadas y divorciadas de la ciudad de La Paz” por Hermosa (2008), donde se obtienen estadísticos de fiabilidad en las dimensiones Ansiedad y Evitación de .70 y .62 del Alpha de Cronbach respectivamente.

3.5.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Dominguez, Villegas y Centeno (2016).

- **Ficha técnica**
 - Nombre Original: Academic Procrastination Scale
 - N° de ítems: 12
 - Autora: Deborah Ann Busko (1998).
 - Adaptación Limeña universitaria: Sergio Alexis Domínguez Lara (2016).
 - Lugar y Año: Universidad de San Martín de Porres, Lima - Perú - 2016.
 - Procedencia: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Alvarez (2010).
 - Aplicación: Individual o colectiva.
 - Ámbito de Aplicación: estudiantes universitarios
 - Duración: entre 5 y 10 minutos, aproximadamente.
 - Objetivo de la prueba: medir los niveles de procrastinación académica presente en los estudiantes universitarios.

- Factor de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach: .821 *Autorregulación académica*, y .752 para *Postergación de actividades*.

La prueba de Escala de Procrastinación Académica de Busko (citado en Alvarez, 2010) fue desarrollada para estudiar las causas y consecuencias de la procrastinación. El instrumento original se aplicó a 112 estudiantes de pregrado de la Universidad de Guelph. La edad promedio fue de 22,36 años. Los estudiantes pertenecían al primer y tercer ciclo de Ciencias Sociales. Por su construcción también puede ser aplicado a adolescentes.

Alvarez (2010) adapta este instrumento al idioma español para su aplicación en una muestra de 235 estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

La prueba EPA cuenta con dos dimensiones: *Autorregulación Académica* y *Postergación de Actividades*. La primera dimensión cuenta con 9 ítems (2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12) y la segunda dimensión cuenta con 3 ítems (1, 6, 7). Todos los puntajes a nivel dimensional se califican de manera directa. Para la calificación total se deben invertir los puntajes de la primera dimensión, como se indica más adelante.

Dominguez, Villegas y Centeno en 2016, utilizan este mismo instrumento adaptado por Alvarez para una muestra de 379 estudiantes, en la investigación “Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada” en Lima Metropolitana. En la investigación mencionada la confiabilidad de cada subescala se estimó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un indicador de .821 para la dimensión *Autorregulación académica*, y de .752 para el factor *Postergación de actividades*.

En cuanto a la calificación e interpretación, cada uno de los ítems es evaluado a través de la escala Likert de cinco puntos. Las opciones de respuesta son: Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5). La interpretación de los puntajes de la prueba se realiza invirtiendo los puntajes de la dimensión *Autorregulación Académica* (puntuación indirecta) y sumándolos a la dimensión *Postergación de Actividades*. Luego, la interpretación es que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el universitario presenta una conducta más elevada de procrastinación.

Para su calificación general, de acuerdo al patrón de respuesta se puede considerar cuatro categorías diagnósticas de Procrastinación Académica (Durán, 2017):

- No significativa: Puntuaciones iguales o menores a 24 puntos.
- Presencia moderada: Puntuaciones entre 25 y 36 puntos.
- Presencia alta: Puntuaciones entre 37 y 48 puntos.
- Presencia muy alta: Puntuaciones iguales o superiores a 49 puntos.

3.6. PROCEDIMIENTO

1: Inicialmente se realizó la revisión de antecedentes teóricos y metodológicos basado en bibliografía y material de investigaciones previas para delimitar la metodología de la investigación y seleccionar los instrumentos de evaluación.

2: Se procedió a elegir la muestra de acuerdo a las características deseadas para la investigación dentro de la variable Procrastinación académica, siendo que se realizó la investigación en un contexto educativo. Se decidió estudiar la muestra de 4to año (8vo semestre).

3: Se seleccionó los cursos con mayor cantidad de estudiantes inscritos, que corresponden a las materias de: Taller Clínico y Salud (paralelo A), Taller Educativo (paralelo B), Taller Social III (paralelo B), además por la facilidad de horarios y para obtener una mayor cantidad de sujetos correspondientes a la muestra también se recurrió a Psicología educativa III (paralelo A y B), Taller Clínico y Salud (paralelo B) y Taller Educativo (paralelo A)

4: Se procedió a solicitar un permiso con los docentes de cada aula para realizar la aplicación de los instrumentos en su aula, en ninguno de los casos hubo inconveniente. Por la facilidad de horarios correlativos, también se accedió a cuatro cursos adicionales del mismo nivel para poder acceder a un mayor número de sujetos correspondientes a la muestra.

5: Se explicó brevemente a los estudiantes el tema de investigación y se les solicitó su colaboración en el llenado de los instrumentos. A partir del 2do curso visitado se aclaró

que aquellos que ya habían llenado los cuestionarios en otra aula no necesitaban llenarlos nuevamente. Se entregó a cada estudiante: la ficha de datos generales, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Apego adulto (AAS).

6: Se procedió a realizar una base de datos codificado para mantener la confidencialidad de los participantes. Se elaboró una hoja de cálculo en Microsoft Excel, para luego ser transferidas al IBM-SPSS.

7: Mediante el software IBM-SPSS, se procedió a obtener los resultados de los datos sistematizados y realizar su respectivo análisis de acuerdo a los objetivos de la investigación.

8: Se presentó el documento final para la revisión al tutor, y posteriormente a tribunal lector para atender las respectivas correcciones.

Capítulo IV:

Presentación de

Resultados

CAPÍTULO IV

PRESENTACION DE RESULTADOS

Con el objeto de responder las hipótesis planteadas anteriormente, se procedió al análisis estadístico de los datos.

Los resultados se describen de la siguiente manera:

- *Resultados descriptivos de la población* tomando en cuenta los datos sociodemográficos de edad y sexo.
- *Resultados descriptivos de las variables* utilizando la media y la desviación estándar de los puntajes obtenidos en las dimensiones de cada variable estudiada, además del número de observaciones presentados en tablas de frecuencias.
- *Resultados correlacionales* donde se utilizaron tablas de contingencia o tablas cruzadas de las variables Apego Adulto y Procrastinación Académica, mediante Chi cuadrado de Pearson y V de Cramer se mide el grado de asociación entre variables para el grupo estudiado.
- *Resultados diferenciales* mediante tablas cruzadas para observar diferencias entre los grupos masculino y femenino según la distribución poblacional de los estilos de Apego Adulto y los niveles de Procrastinación Académica

4.1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS ESTADÍSTICOS DE RESULTADOS CORRELACIONALES

4.1.1. Prueba de Chi cuadrado

También conocido como χ^2 o ji-cuadrado, fue propuesto por Pearson que permite contrastar la hipótesis de que los dos criterios de clasificación utilizados (las dos variables categóricas) son independientes. Su función es comparar dos o más de dos distribuciones de proporciones y determinar que la diferencia no se deba al azar (es decir que la diferencia es estadísticamente significativa) (Rea y Parker, citado en Manzano, 2014)

La prueba de Chi cuadrado de independencia se utiliza cuando se tiene una muestra de “n” individuos que se clasifican respecto a dos variables, preferentemente cualitativas (nominales dicotómicas o politómicas) y se desea conocer a partir de datos muestrales, si existe relación de estas a nivel poblacional. Para ello, se deben plantear las hipótesis nula y alternativa de correlación, las cuales se rechazarán o aceptarán dicotómicamente de acuerdo al valor obtenido en la prueba. (Juarez, Villatoro y Lopez, 2011)

- Hipótesis nula (H0): Existe poblacionalmente independencia entre las variables estudiadas (no existe relación entre las variables estudiadas)
- Hipótesis alternativa (H1): No existe poblacionalmente independencia (existe relación entre las variables estudiadas)

El valor de p, representado como “Sig. asintótica (bilateral)” en las tablas, se interpreta de acuerdo al punto de corte de 0,05.

- Cuando $p \geq 0,05$ se concluye que para un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia aceptar la hipótesis nula.
- Cuando $p < 0,05$ se concluye que para un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia rechazar la hipótesis nula, y por consiguiente, aceptar la hipótesis alternativa.

El nivel de significancia que se establece en ciencias sociales y en psicología normalmente es 0.05, este puede variar en la regla de decisión a 0.01 y 0.001 si se requiere mayor certeza en la prueba de hipótesis (Juarez et.al, 2011)

Es importante verificar la leyenda de porcentaje de celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5, si éste es 20% o superior se invalidará la prueba.

Además, adicionalmente se puede realizar la comparación de valor del Chi cuadrado obtenido de la muestra (x^2 experimental), con la Tabla de Valores Críticos de la Distribución de Chi Cuadrado (Anexo 3). Para ello se debe comparar con el valor establecido en la tabla de valores críticos (x^2 teórico), mismo que se halla cruzando la fila de grados de libertad (g.l. en la tabla de resultados de la tabla generada a partir de SPSS) y los valores de nivel de riesgo en las columnas. El valor del nivel de riesgo por

defecto del software SPSS es de 0,05 o 5%, por lo que para la presente investigación se utilizará este valor. (USALMOOC, 2013)

La comparación de los valores χ^2 experimental (valor obtenido de la muestra) y χ^2 teórico (valor obtenido de la tabla anexa 3) se dan de la siguiente manera:

- χ^2 experimental \leq χ^2 teórico: se acepta la hipótesis nula, y por consiguiente se rechaza la hipótesis alternativa (Para un nivel de riesgo del 5%)
- χ^2 experimental $>$ χ^2 teórico: se rechaza la hipótesis nula, y por consiguiente se acepta la hipótesis alternativa (Para un nivel de riesgo del 5%)

Esta comparación en tablas del valor χ^2 experimental y teórico es adicional porque el valor p (significancia en la tabla generada a partir del software SPSS) se calcula a partir de la zona de rechazo o aceptación extraída de la curva normal del χ^2 teórico (Bioestadístico, 2015).

Cabe aclarar que el valor de Chi cuadrado solo permite establecer el rechazo o validez de las hipótesis planteadas respecto a la variación de variables, pero no determina el nivel de relación de las mismas, para lo cual se utiliza el siguiente estadístico.

4.1.2. V de Cramer

Es un coeficiente usado para ver la asociación de las variables nominales cuando sus categorías son de dos o tres clases. Para el cálculo del coeficiente de Cramer, se necesita previamente tener calculado el estadístico Chi Cuadrado. El coeficiente varía entre cero y uno. Cuanto más próximo a cero se encuentre, más independientes serán las variables; cuanto más próximo a uno sea el número, más asociadas estarán las variables que se estudien. No es posible saber si las variables tienen una correlación positiva o negativa (De La Fuente, 2011). Es interpretada según la siguiente guía (Rea y Parker citado en Manzano, 2014):

- 0,0 – 0,1: no existe asociación
- 0,1 – 0,2: asociación débil
- 0,2 – 0,4: asociación moderada

- 0,4 – 0,6: asociación relativamente fuerte
- 0,6 – 0,8: asociación fuerte
- 0,8 – 1,0: asociación muy fuerte

4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

Los siguientes datos se refieren a la información de los datos generales de la población estudiada.

Tabla 7

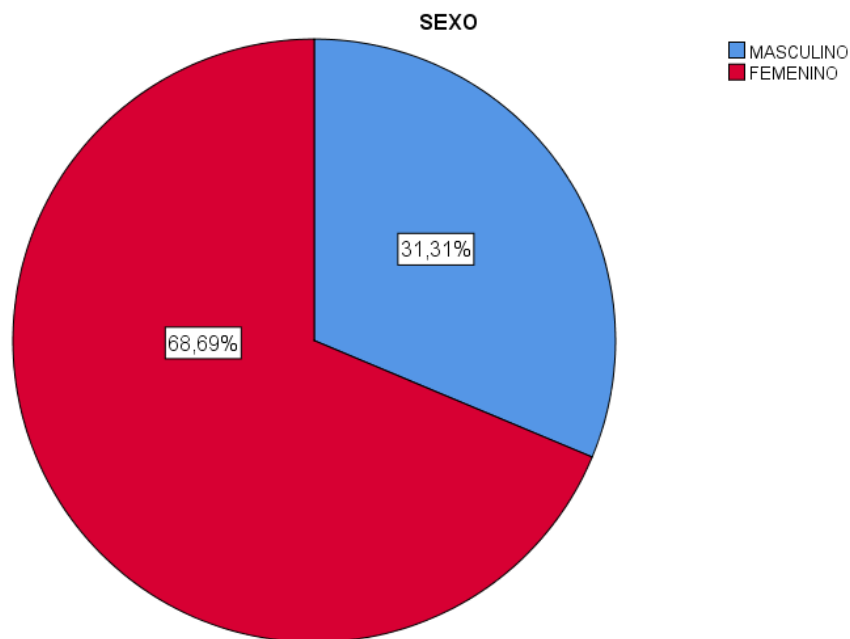
Distribución de estudiantes según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Masculino	31	31,3	31,3
Femenino	68	68,7	68,7
Total	99	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3

Distribución de estudiantes según sexo



Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 y gráfico 3 hacen referencia a la distribución de la población de la muestra según sexo, donde se observa una predominancia de mujeres con 2/3 del total respecto a la población masculina. Esta situación puede ser corroborada desde las aulas, donde es inevitable notar la presencia mayoritaria femenina de estudiantes en la carrera de Psicología.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos Edad de estudiantes Sexo*

	N	Perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Masculino	27	4	20	39	25,37	4,542
Femenino	66	2	20	45	24,18	4,353
Total	93	6	20	45	24,53	4,417

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 nos indica que la edad promedio de los estudiantes participantes del estudio es de 24,53 años, la edad mínima es de 20 años, mientras que la edad máxima encontrada en la muestra corresponde a 45 años de edad. La media es mayor en los estudiantes varones con 25,37 años; mientras que en el caso de las mujeres la media es de 24,18 años. Al mismo tiempo, la desviación estándar es ligeramente mayor en el grupo masculino respecto al femenino.

Tabla 9

Distribución rango de edad estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 20 a 25 años	71	71,7	76,3	76,3
	De 26 a 31 años	14	14,1	15,1	91,4
	Mayor de 31	8	8,1	8,6	100,0

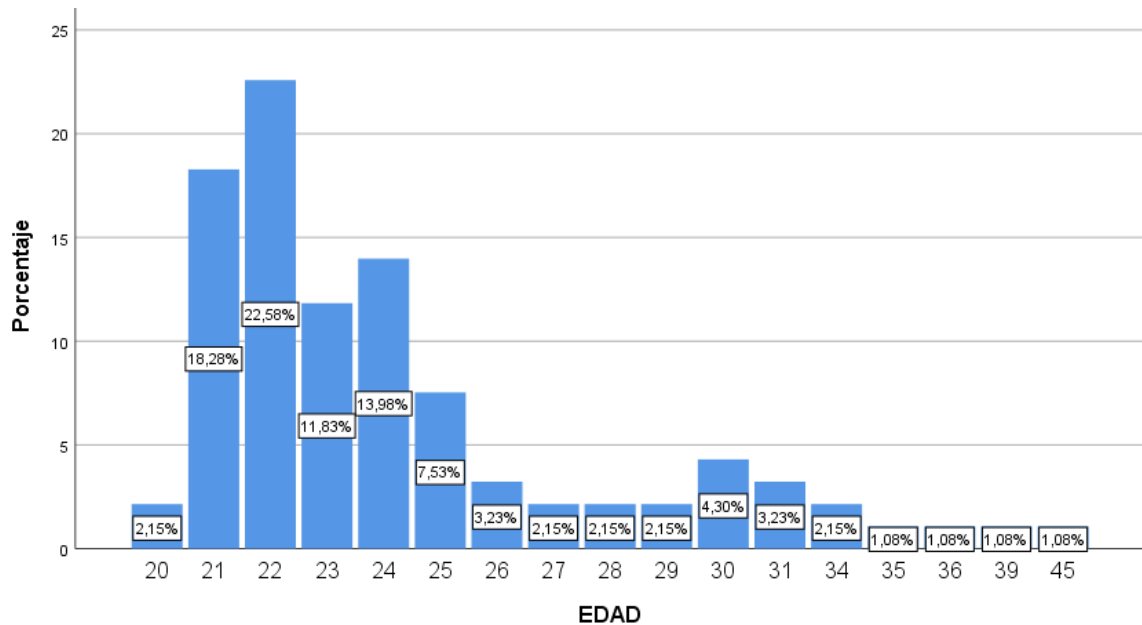
	años				
	Total	93	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,1		
Total		99	100,0		

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 indica que la mayor cantidad de estudiantes corresponde al rango de edad entre 20 y 25 años con más de 2/3 correspondiente a este primer grupo en el porcentaje válido, importante de ser diferenciado por la proporción mayoritaria. El segundo grupo corresponde al 15% comprendido entre el rango de 26 a 31 años de edad. Por último se observa un grupo minoritario del 8,6% de aquellos estudiantes mayores a 31 años.

Gráfico 4

Distribución de estudiantes según edad



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 4 se observa que los picos más elevados respecto a la edad corresponden a los rangos de edad entre 21 y 25 años, siendo el grupo mayor el correspondiente a 22 años de edad, con una proporción del 22,58%. Las edades que corresponden a aquellos que son mayores de 34 años son las que agrupan solo un representante por cada grupo dentro de la muestra.

Tabla 10

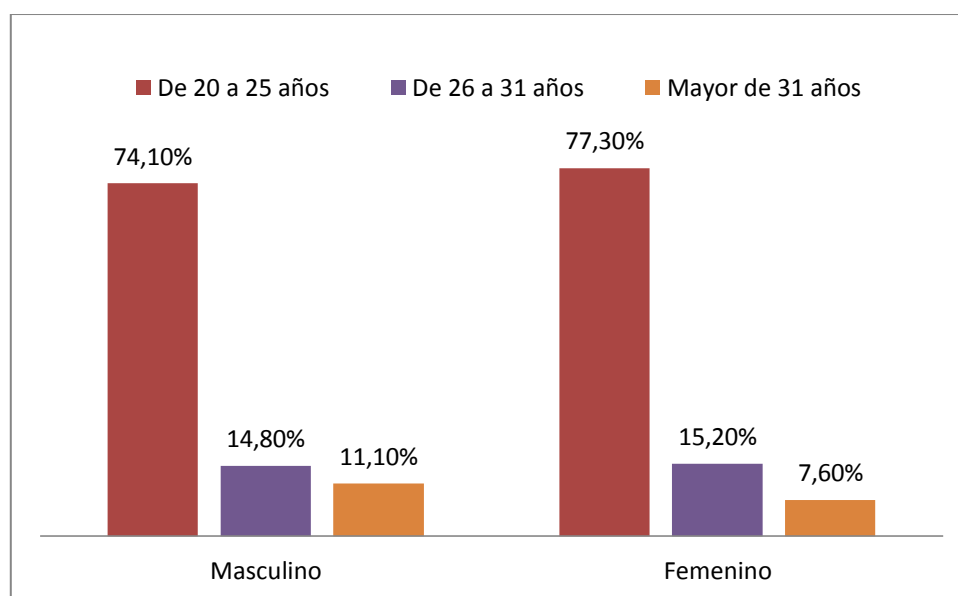
Tabla cruzada Sexo * Rango de edad estudiantes

Rango de edad		Masculino	Femenino	Total
De 20 a 25 años	Recuento	20	51	71
	% dentro de Sexo	74,1%	77,3%	76,3%
De 26 a 31 años	Recuento	4	10	14
	% dentro de Sexo	14,8%	15,2%	15,1%
Mayor de 31 años	Recuento	3	5	8
	% dentro de Sexo	11,1%	7,6%	8,6%
Total	Recuento	27	66	93
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5

Distribución sexo*rango de edad estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 y gráfico 5 se puede observar que la distribución porcentual por rangos de edad y sexo es similar en ambos grupos. La proporción mayoritaria de la población se encuentra entre los 20 y 25 años, con más del 70% en ambos casos. Se nota una ligera diferencia en el rango de edad mayor a 31 años, donde en el grupo de varones esta proporción alcanza el 11,1%, mientras que en el caso de las mujeres este rango corresponde a solo el 7,6%.

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

Las dimensiones de las variables estudiadas: Apego Adulto y Procrastinación Académica se miden en puntuaciones de escalas de Likert. Para el análisis de los datos se sumaron los valores obtenidos en cada dimensión de las variables y se procesaron los datos con la media aritmética de los puntajes totales.

La escala Likert es una medición ordinal, sin embargo es común que se la trabaje como si fuera de intervalo (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2006). Para analizar las puntuaciones obtenidas se considera la puntuación máxima o mínima en cada dimensión de acuerdo a la tabla 11.

Tabla 11

Puntuaciones máximas y mínimas en dimensiones de las variables de Apego Adulto y Procrastinación académica

Variable	Dimensión	Puntuación mínima	Puntuación neutra	Puntuación máxima
Apego Adulto	Evitación	10	30	60
	Ansiedad	5	15	30
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	9	22	45
	Postergación de la tarea	3	8	15

Fuente: Elaboración propia

Las puntuaciones se consideran bajas o altas según la suma de los valores obtenidos respecto a la calificación que cada sujeto le da a cada frase del instrumento, así se tienen

las puntuaciones máximas o mínimas de cada cuestionario (Baptista, Hernandez y Fernandez, 1991).

4.1.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE APEGO ADULTO

Tabla 12

Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en las dimensiones de la variable Apego Adulto

Dimensiones de la variable Apego Adulto	Puntuación mínima	Puntuación neutra	Puntuación máxima
Nivel de evitación	10	30	60
Nivel de ansiedad	5	15	30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable Apego Adulto

Dimensiones de la variable Apego Adulto	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Nivel de evitación	99	13,00	46,00	31,95	6,43
Nivel de ansiedad	99	6,00	30,00	13,59	5,67

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12 se observa que en la dimensión ansiedad existen casos donde se alcanzó la máxima puntuación esperada (30 puntos). En la tabla 13 se observa que la desviación estándar es mayor en la dimensión evitación. En la dimensión ansiedad la media no supera el puntaje neutro. Por otro lado, la media de la dimensión evitación supera el puntaje neutro con 31,95 puntos.

Tabla 14

Distribución de estilos de apego adulto en estudiantes

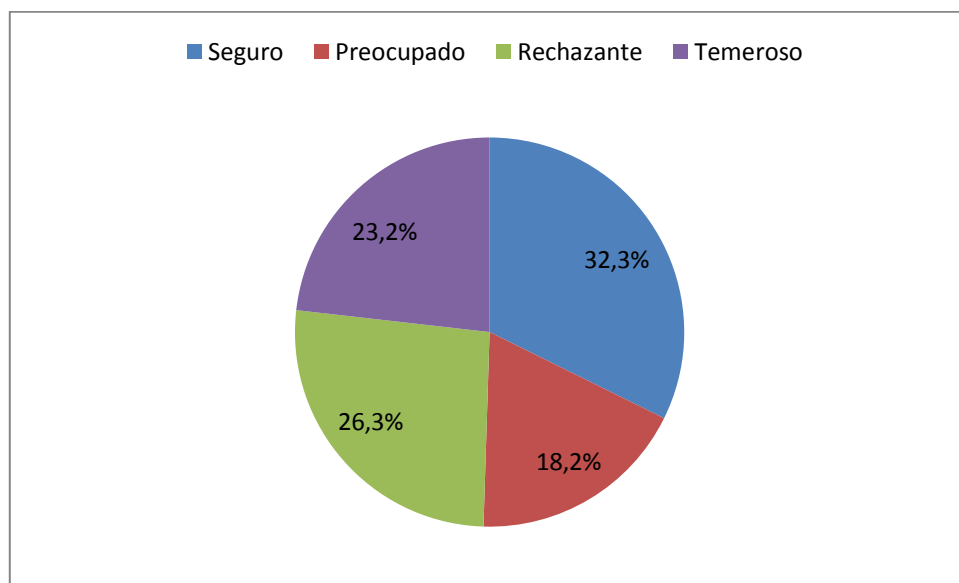
Estilo de apego	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
------------------------	-------------------	-------------------	--------------------------

Seguro	32	32,3	32,3
Preocupado	18	18,2	18,2
Rechazante	26	26,3	26,3
Temeroso	23	23,2	23,2
Total	99	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6

Distribución de los Estilos de apego



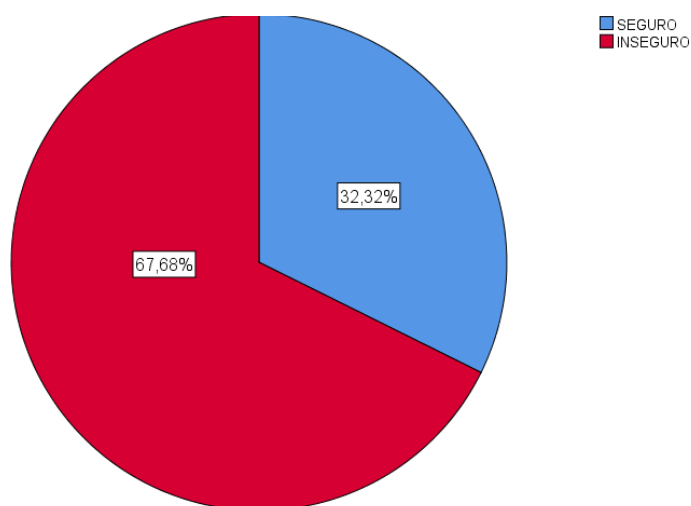
Para determinar el estilo de apego, se tomó el modelo de Bartholomew y Horowitz del Modelo Interno compuesto por dos dimensiones: el del *sí mismo* y el de *los otros* que se obtienen de la conjugación (bajo – alto) entre las calificaciones de las dimensiones Ansiedad y Evitación. El cuestionario revisado por Collins y Read (1996, citado en Hermosa, 2008) plantean la calificación en estas dos dimensiones para identificar el tipo de apego en el modelo citado.

La tabla 14 y gráfico 6 muestra la distribución de los *estilos de apego adulto* donde se observa parcialmente la predominancia del apego *seguro* (baja ansiedad y baja evitación), con casi 1/3 sobre el total. Seguidamente, el estilo *rechazante* presente también una proporción importante con el 26,3% (baja ansiedad y alta evitación).

Luego, observamos el estilo *temeroso* (alta ansiedad y alta evitación) con un 23,2% y por último el estilo *preocupado* (alta ansiedad y baja evitación) con un 18,2%.

Gráfico 7

Distribución de los estilos de apego agrupados en base segura e insegura



Fuente: Elaboración propia

El análisis anterior respecto a los cuatro estilos de apego es válido hasta la agrupación en sus bases de *seguro* e *inseguro*, donde se ve la real predominancia del tipo de *apego de base insegura* (conformado por los *estilos preocupado, rechazante y temeroso* en conjunto). De acuerdo a esta clasificación casi el 68% de la muestra corresponde a un *estilo de apego de base insegura*, como se observa en el Gráfico 7.

4.1.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Tabla 15

Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en dimensiones de la variable Procrastinación académica

Dimensiones de la variable Procrastinación académica	Puntuación mínima	Puntuación neutra	Puntuación máxima
Autorregulación académica	9	22	45
Postergación de la tarea	3	8	15

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

Resultados descriptivos de las dimensiones de la variables de Procrastinación académica

Dimensiones de la variable Procrastinación Académica	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Autorregulación académica	99	21,00	44,00	32,02	5,65
Postergación de la tarea	99	3,00	15,00	8,66	2,87

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 16 observamos que los puntajes máximos observados en ambas dimensiones de la variable *Procrastinación Académica* son altos, ya que el de la dimensión *Autorregulación Académica* se aproxima a un punto del máximo posible, mientras que en la dimensión *Postergación de la tarea* ambos puntajes (máximo y mínimo) coinciden con los esperados (tabla 11). La puntuación neutra se supera en ambos casos.

Tabla 17

Distribución de la dimensión nivel de Autorregulación Académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	21	21,2	21,2	21,2
Medio	49	49,5	49,5	70,7
Alto	29	29,3	29,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje correspondiente al *nivel bajo de Autorregulación Académica* es el menor de las tres calificaciones con el 21,2%. El grueso de la población se sitúa en un *nivel medio* de esta dimensión, alcanzando casi la mitad porcentual (49,5%), mientras el 29% de la misma corresponde a un *nivel alto de Autorregulación académica*.

Tabla 18

Distribución de la dimensión nivel de Postergación de la Tarea

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	29	29,3	29,3	29,3
Medio	28	28,3	28,3	57,6
Alto	42	42,4	42,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

El *nivel alto de Postergación de la tarea* es el más observado en la muestra con un valor del 42,4%, seguido por los *niveles medio y bajo* con una diferencia mínima entre ellos de 28,3% y 29,3% respectivamente.

Tabla 19

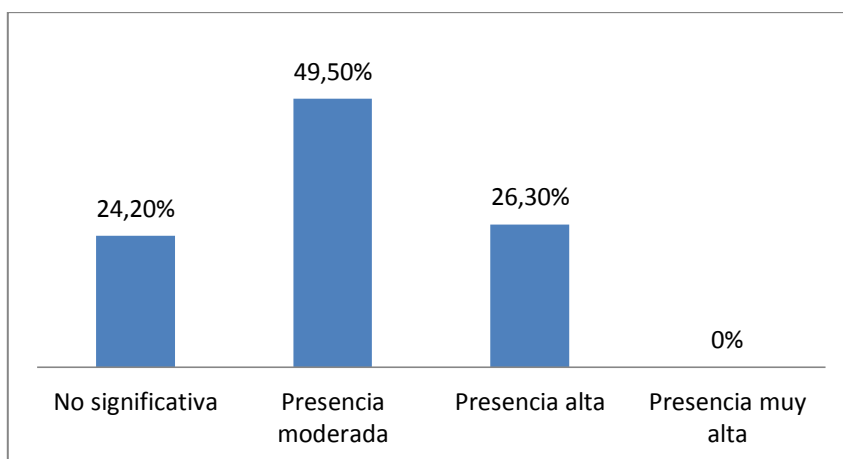
Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica

Nivel de Procrastinación Académica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No significativa	24	24,2	24,2	24,2
Presencia moderada	49	49,5	49,5	73,7
Presencia alta	26	26,3	26,3	100,0
Presencia muy alta	0	0,0	0,0	
Total	99	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8

Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica



Fuente: Elaboración propia

Lo observado en las tablas 17 y 18 se resume en la actual tabla 19. Ya que se había observado una predominancia de nivel medio de *Autorregulación académica* y un nivel *alto* en la *Postergación de la Tarea*, en la medición de casos observados de nivel de *Procrastinación académica* se observa un valor mediador entre estos dos valores.

Nótese además un dato importante: teniendo la escala una puntuación máxima de 60 puntos que se califican en cuatro categorías ordinales, no se encontró ninguna observación correspondiente al nivel presencia muy alta de *Procrastinación Académica*. De manera general, se observa en la tabla que el 49,5% de la muestra presenta un nivel de *Procrastinación Académica* moderado, es decir prácticamente la mitad de esta población. Si bien los otros valores extremos toman valores cercanos o iguales al 25%, se observa la importancia de la proporción del grupo citado al inicio.

Tabla 20

Resultados descriptivos de la escala de Procrastinación Académica diferenciada por sexos

Sexo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Mujeres	68	14,00	45,00	29,0	7,41
Varones	31	23,00	43,00	34,1	5,57

Total	99	14,00	45,00	30,6	7,27
-------	----	-------	-------	------	------

Fuente: Elaboración propia

La tabla 20 indica una diferencia en las medias de las poblaciones diferenciadas por sexo de la variable *Procrastinación Académica*. La población femenina se sitúa ligeramente por debajo de la media total con 29 puntos, mientras que la media de la población masculina sobrepasa esta misma medida con 34,19 puntos. A mismo tiempo, se puede observar que los puntajes mínimos observados son menores en la población femenina, lo que iguala los puntajes mínimos del total con 14 puntos, mientras que la población masculina tiene puntuaciones mayores en la Escala de *Procrastinación Académica* con 23 puntos.

4.2. RESULTADOS CORRELACIONALES ENTRE VARIABLES ESTUDIADAS

Primeramente, para la correlación de ambas variables tomando sus valores cualitativos (de tipo categórico en los *Estilos de Apego: seguro, preocupado, rechazante y temeroso* y de tipo ordinal en la *Procrastinación Académica: No significativa, Presencia Moderada y Presencia alta*) se utilizó el Chi-cuadrado de Pearson que es un valor estadístico para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Luego, se establece el valor de V de Cramer para establecer el nivel de relación entre ambas variables.

Tabla 21

*Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica*

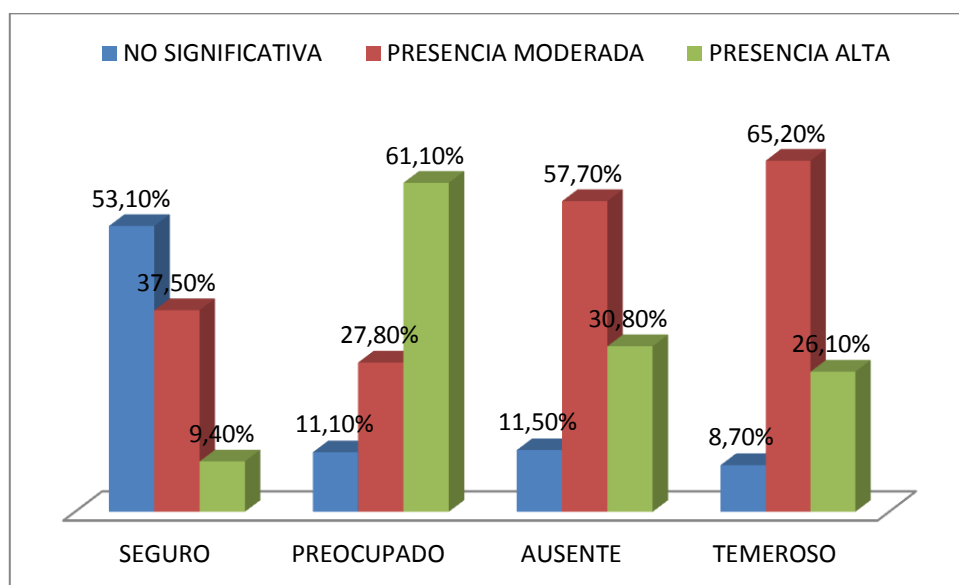
Estilo de Apego Adulto		Nivel de Procrastinación Académica			Total
		No significativa	Presencia moderada	Presencia alta	
Seguro	Recuento	17	12	3	32
	% dentro de apego adulto	53,1%	37,5%	9,4%	100,0%
Preocupado	Recuento	2	5	11	18
	% dentro de apego adulto	11,1%	27,8%	61,1%	100,0%
Rechazante	Recuento	3	15	8	26
	% dentro de apego adulto	11,5%	57,7%	30,8%	100,0%
Temeroso	Recuento	2	15	6	23
	% dentro de apego adulto	8,7%	65,2%	26,1%	100,0%
Total	Recuento	24	47	28	99
	% dentro de apego adulto	24,2%	47,5%	28,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

La tabla 21 realiza una contabilización de los casos observados entre el cruce de variables de *Estilo de Apego Adulto* y *Nivel de Procrastinación Académica* haciendo una agrupación de porcentajes totales en el estilo de apego.

Gráfico 9

Agrupación de estilos de apego según niveles de Procrastinación académica



Fuente: Elaboración propia

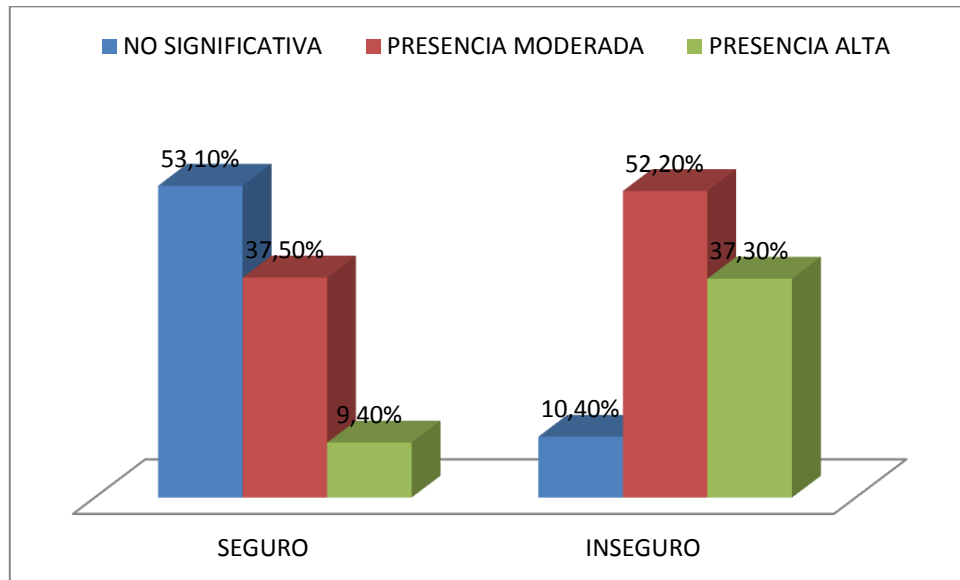
En el gráfico 9, dentro del estilo de *apego seguro*, se observa una agrupación de casos superior al 50% en el nivel de *Procrastinación Académica de nivel no significativo*. El nivel moderado de *Procrastinación Académica* en este estilo de apego corresponde al 37% con una importancia media. Además es importante notar que el porcentaje menor de este grupo corresponde al nivel presencia alta de *Procrastinación Académica* con menos del 10%.

En los *estilos de apego rechazante y temeroso* se observa una frecuencia mayor de datos en el nivel de *Procrastinación Académica de presencia moderada* con valores de 57,7% y 65,2% respectivamente, seguido por el nivel presencia alta con valores de 30,8% y 26,1% respectivamente para dejar las frecuencias menores al nivel no significativo.

En el *estilo de apego preocupado*, se observa una predominancia importante en el nivel de *procrastinación académica alta* con un 61,1% del total, y dejando los otros valores menores a los niveles de *procrastinación académica de presencia moderada y no significativa*.

Gráfico 10

*Distribución del nivel de Procrastinación Académica * estilo de base de Apego Adulto*



Fuente: Elaboración propia

El análisis general lleva a observar primeramente los datos extremos de ambos grupos de *estilos de apego de base segura e insegura*, pues los valores mínimos en ambos grupos son similares (cerca del 10%) pero de niveles totalmente opuestos, es decir el grupo de *estilos de apego adulto de base segura* presenta su menor ponderancia en el *nivel de procrastinación académica alto*; mientras que el grupo de *estilo de apego adulto de base insegura* presenta la menor ponderancia en el *nivel de procrastinación académica no significativo*.

En el grupo de *estilo de apego adulto de base segura* la predominancia de un *nivel de procrastinación académica no significativo* es notablemente diferente en comparación con los *estilos de apego adulto de base insegura*; alcanzando más del 50% en el *nivel no significativo* y menos del 10% en el *nivel alto de procrastinación académica*.

Por el otro lado en los *estilos de apego de base insegura*, se observa una predominancia del *nivel de procrastinación académica moderado* con más del 50%, seguido de un 37,3% de *nivel alto* y solo el 10,40% de *nivel no significativo*.

Nótese también que la ponderación mayor del grupo de *estilos de apego de base insegura* no corresponde al *nivel alto*, pero el porcentaje de ese segmento

definitivamente es un número importante, pues supera el tercio de la población del grupo.

Tabla 22

*Valor de Chi cuadrado para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,554 ^a	6	,000
N de casos válidos	99		
a. 1 casillas (8,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,36.			

Fuente: Elaboración propia

El valor de Chi cuadrado se debe interpretar a partir del planteamiento de hipótesis para el caso, entonces, hacemos la formulación de un par de hipótesis auxiliares:

- Hi1. Las variables de *estilo de Apego Adulto* y *Procrastinación académica* están relacionadas
- Ho1. Las variables de *estilo de Apego Adulto* y *Procrastinación académica* no están relacionadas.

Los resultados obtenidos de $\chi^2=31,554$,gl= 6, $p<0.05$ y contando que el *valor experimental* de χ^2 es mayor al *valor teórico* χ^2 ($31,554>12,592$) para 6 grados de libertad y un nivel de riesgo del 5% (Anexo 3), se rechaza la Ho y por consiguiente se acepta la Hi, las variables de *estilo de Apego Adulto* y *Procrastinación Académica* están relacionadas, pues se encontraron diferencias en la proporción de estudiantes de acuerdo a su *estilo de Apego Adulto* y *nivel de Procrastinación Académica* como se reportó en el gráfico 10.

Tabla 23

*Valor de V de Cramer para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica*

Medidas de simetría	Valor	Significación aproximada
V de Cramer	,565	,000
N de casos válidos	99	

Fuente: Elaboración propia

Mediante el estadístico V de Cramer para la tabla cruzada de *estilos de Apego Adulto* y *niveles de Procrastinación Académica*, el valor obtenido es $V=0,565$ y $p<0,05$, lo que indica una relación relativamente fuerte entre las variables *Estilo de Apego Adulto* y *nivel de Procrastinación Académica*, corroborando a la vez el resultado obtenido de la aceptación de hipótesis H_{01} : Las variables de *estilo de Apego Adulto* y *Procrastinación Académica* están relacionadas.

4.3. RESULTADOS DIFERENCIALES POR SEXO

Tabla 24

*Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * sexo*

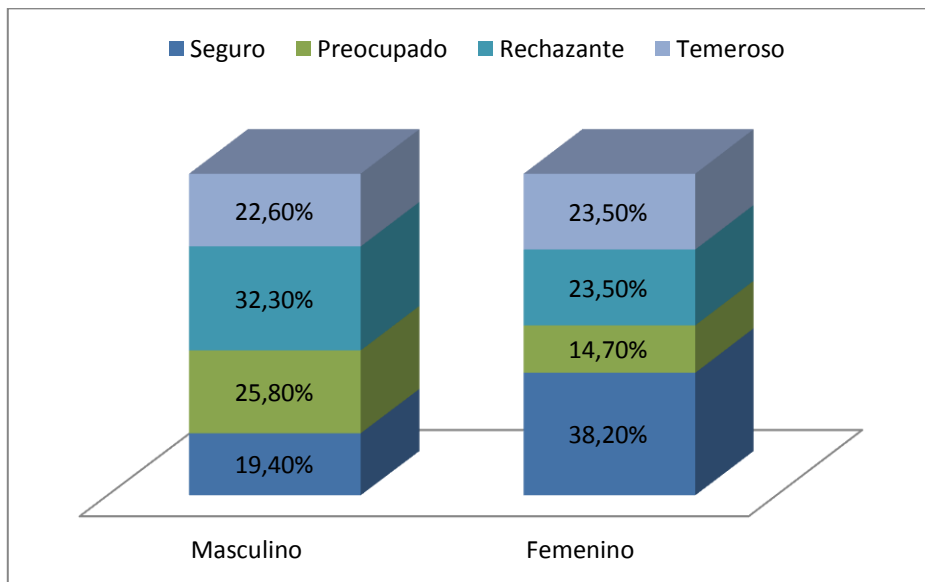
Estilo de Apego		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Seguro	Recuento	6	26	32
	% dentro de sexo	19,4%	38,2%	32,3%
Preocupado	Recuento	8	10	18
	% dentro de sexo	25,8%	14,7%	18,2%
Rechazante	Recuento	10	16	26
	% dentro de sexo	32,3%	23,5%	26,3%
Temeroso	Recuento	7	16	23
	% dentro de sexo	22,6%	23,5%	23,2%

Total	Recuento	31	68	99
	% dentro de sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11

Estilo de Apego Adulto diferenciado por sexo



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 y gráfico 11 se observa el porcentaje de la población que responde a cada *estilo de apego adulto* diferenciado por sexos. En el grupo masculino, existe mayor predominancia del *estilo rechazante*, con un valor del 32,30%. El *estilo de apego* de menor representatividad corresponde al *estilo seguro* con menos del 20%. En el grupo

femenino el *estilo de apego* predominante corresponde al *estilo seguro* con un valor de 38,20%, mientras el *estilo preocupado* es el menos se ha observado en este grupo.

El *estilo de apego adulto preocupado* tiene valores similares para ambos grupos. La distribución de observaciones de los otros *estilos de apego adulto* es variable de acuerdo al sexo.

Tabla 25

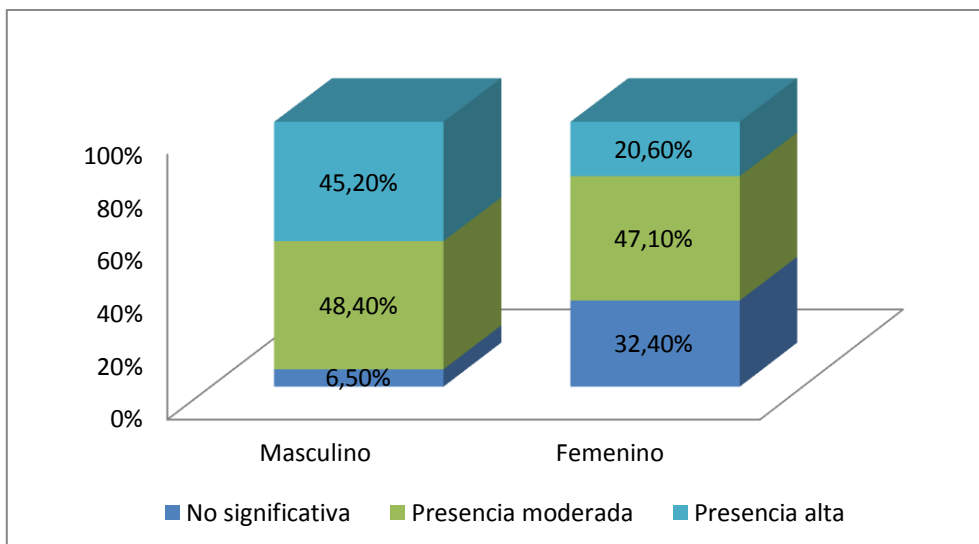
*Tabla cruzada nivel de Procrastinación Académica * sexo*

Nivel de Procrastinación Académica		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
No significativa	Recuento	2	22	24
	% dentro de sexo	6,5%	32,4%	24,2%
Presencia moderada	Recuento	15	32	47
	% dentro de sexo	48,4%	47,1%	47,5%
Presencia alta	Recuento	14	14	28
	% dentro de sexo	45,2%	20,6%	28,3%
Presencia muy alta	Recuento	0	0	0
	% dentro de sexo	0%	0%	0%
Total	Recuento	31	68	99
	% dentro de sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12

Nivel de Procrastinación Académica diferenciado por sexo



Fuente: Elaboración propia

Se observa que la población masculina obtuvo frecuencias mayores en los *niveles moderado y alto de Procrastinación Académica*, con valores del 48,4% y 45,2% respectivamente. El *nivel de Procrastinación Académica no significativo* corresponde a un porcentaje menor que alcanza el 6,5%.

Por el otro lado, en el caso del grupo de mujeres, las mismas obtienen el grupo mayor en el *nivel moderado de Procrastinación Académica* con 47,1% que es similar al valor de esta categoría en el grupo masculino. En el *nivel no significativo de Procrastinación Académica*, se alcanza una proporción que alcanza casi a 1/3 de la población femenina, y el nivel alto con la menor proporción de grupo con 20,6%.

Se observa que para la variable *Procrastinación Académica*, el *nivel moderado* es similar en ambos sexos, pero las diferencias se hacen notorias en los otros niveles. El grupo femenino presenta un mayor conteo de sujetos que tienen el *nivel no significativo de Procrastinación Académica*, mientras que en el grupo masculino este mismo nivel presenta observaciones de solo el 6%.

Capítulo V:

Conclusiones y

Recomendaciones

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES A LA INVESTIGACION

Este apartado desarrollará las conclusiones del trabajo de investigación, describiendo los resultados a los objetivos propuestos inicialmente.

En la presente investigación se ha pretendido estudiar la relación entre los *estilos de Apego Adulto* y los *niveles de Procrastinación Académica* en un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés. De este modo, luego de realizar un estudio transversal se ha llegado a establecer las siguientes conclusiones:

- Los **resultados asociados al primer objetivo específico y primera pregunta de investigación** referido a *conocer características sociodemográficas de la población de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología*. Para ello se ha relevado datos en un cuestionario de datos personales. el mismo ha brindado como resultado que la muestra homogénea respecto al nivel académico (8vo semestre), contó con la participación de 99 estudiantes, de los cuales el 68,7% corresponde al sexo femenino, mientras el restante 31,3% responde al grupo del sexo masculino. Los rangos de edad fluctuaron entre 20 y 45 años, siendo la edad promedio 24,53 años. La agrupación mayor en rango de edades con un 71,7,% se observaron para el grupo de 20 a 25 años; siendo el pico más alto 22 años con 22,58%.
- Para **el segundo objetivo específico, y la segunda pregunta de investigación**, referidos a *Identificar los estilos de Apego Adulto de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología*, para lo cual se ha recurrido a la aplicación de la Escala de Apego Adulto de Collins y Read. Mediante el mismo, se ha

encontrado una distribución de los cuatro estilos de apego adulto. El 32,32% de la población pertenece al grupo de *estilo de Apego de base Segura*; mientras que el 67,68% corresponde a los *estilos de Apego de base Insegura*, dentro de los cuales se encuentran los *estilos preocupado, rechazante y temeroso*.

Dentro de los *estilos de apego de base insegura*, no se observan diferencias importantes respecto a la frecuencia de casos observados en las categorías *rechazante* (26,3%) y *temeroso* (23,2%), los cuales se asemejan en el nivel alto en la dimensión evitación, a diferencia de los *estilos seguro y preocupado*. Entre los *estilos de apego rechazante y temeroso* se suma casi la mitad de la población total (49,5%) que presenta niveles altos de evitación por la caracterización de los estilos.

Finalmente el grupo del *estilo de apego preocupado* es el que presenta la menor preponderancia con el 18,2%. Tanto este estilo como el estilo seguro se caracterizan por sus niveles de la dimensión bajos de la dimensión evitación, como ya se había mencionado

Por lo tanto, se concluye que el grupo mayoritario entre los cuatro estilos de apego adulto es el de *tipo seguro*. Esto no debe confundirse con el estilo de apego de base, ya que según la revisión bibliográfica, los *estilos de apego preocupado, temeroso y rechazante* son parte de conjunto de *estilos de apego de base insegura*, que en total alcanzan el 66% de forma agrupada.

- **Respecto al tercer objetivo específico y la tercera pregunta de investigación** referida a *identificar los niveles de Procrastinación Académica de los estudiantes de 4to año de la carrera de Psicología*, se recurrió a la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica de Busko, donde se encontró que la muestra no alcanza niveles categorizados como “Muy altos” (nivel 4) en dicha escala (que corresponde al mayor de cuatro niveles). La mayor cantidad de observaciones pertenecen al nivel de “Presencia moderada” (nivel 2) de *Procrastinación Académica*, pues corresponde a casi de la mitad de la población (49,5%), mientras los niveles “No significativo” (nivel 1) y “Presencia alta” (nivel 3) presentan valores del 24,2% y 26,3% respectivamente.

Por lo tanto, se concluye que el grupo de estudio no califica al nivel más alto de procrastinación académica; sin embargo sí califica en su mayoría al nivel de “presencia moderada”

- **El cuarto objetivo y pregunta de investigación** están referidas hacia el *análisis de la relación de estilos de Apego Adulto y niveles de Procrastinación Académica en estudiantes*, lo cual se ha realizado mediante una tabla cruzada de las variables *Estilo de Apego Adulto y Nivel de Procrastinación Académica* donde se observa un comportamiento interesante de las variables.

Es notable la predominancia del **grupo de estudiantes con estilo de apego seguro** cuyos *niveles de procrastinación académica* muestran una agrupación importante en los niveles “no significativo” (nivel 1) (53.1%) y “presencia moderada” (nivel 2) (37,5%). Esto quiere decir que más del 90% de estudiantes *con estilo de apego seguro* demuestra niveles menores de *Procrastinación Académica*, situación que no tiene comparación en los otros estilos de apego. Además es también el grupo que tiene un menor porcentaje en los niveles de *procrastinación académica alta* (presencia alta), lo cual no tiene ningún similar en los *estilos de apego de base insegura*.

Por el otro lado, el **estilo de apego preocupado** tiene un comportamiento totalmente opuesto al estilo seguro, pues se observa que respecto al *nivel de Procrastinación Académica*, el 61,1% se concentra en *el nivel de Procrastinación Académica de presencia alta*, para bajar los porcentajes en los otros dos niveles menores; es así que alcanza el 27,8% en nivel de “presencia moderada”, y el 11,1% en el nivel “no significativo”.

Acerca de los **estilos de apego rechazante y temeroso** se observó que ambos tienen picos similares, llegando a tener la mayor ponderación de sus poblaciones en el nivel de *Procrastinación Académica* de “presencia moderada”, con valores del 57,7% y el 65,2% respectivamente. Respecto al *nivel de Procrastinación Académica* de “presencia alta”, presentan valores intermedios de 30,8% (*rechazante*) y 26,1% (*temeroso*). Finalmente las ponderaciones más bajas del

grupo corresponden al nivel “no significativo” de *Procrastinación Académica*, con 11,5% y 8,7% respectivamente.

Por lo tanto, haciendo un análisis genérico de esta relación de variables, es indudable notar que el *estilo de apego seguro* es, por mucho, el estilo de apego que consigue tener la ponderación más alta en el nivel “no significativo” de *Procrastinación Académica* y no tiene comparación con ninguno de los *estilos de apego de base insegura*. En el caso de los *estilos de apego de base insegura*, el *estilo preocupado* es el que llega a tener la ponderación más alta (61,1%) en el nivel de *Procrastinación Académica alto*, respecto incluso a los otros *estilos de apego de base insegura (rechazante y temeroso)*, cuyos valores más bien se concentran en el “nivel moderado” de *Procrastinación Académica* (57,7% y 65,2% respectivamente).

Estas últimas relaciones descritas hacen notar que es indudable la correlación de las variables *Apego Adulto* y *Procrastinación Académica* mediante la lectura de los datos de la tabla cruzada de variables. El grupo de *apego de base segura* reporta niveles de *Procrastinación Académica* menores que los *apegos de base insegura*, en cuyo grupo el reporte se concentra en nivel “moderado” y “alto”.

- Para responder la **pregunta principal de investigación: *¿Existe relación significativa entre estilos de Apego Adulto y niveles de Procrastinación Académica en los estudiantes de 4to año de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés?*** que también hace referencia al **objetivo general de investigación**, se hizo el uso de un coeficiente para establecer el grado de relación entre variables cualitativas, ya que por sus resultados, *el estilo de Apego Adulto es una variable de tipo cualitativo nominal*, mientras que *el nivel de Procrastinación Académica es una variable de tipo cualitativa ordinal*. El coeficiente adecuado para la medición de la correlación de variables cualitativas es el *Chi cuadrado de Pearson*, que, por lo valores obtenidos en su cálculo permitió comprobar la hipótesis auxiliar planteada para la verificación de la relación o dependencia de las variables *Hi1: Las variables de estilo de apego y niveles de procrastinación académica están relacionadas*; a su vez que se

rechazó la hipótesis nula: Ho1. *Las variables de estilo de apego y niveles de procrastinación académica no están relacionadas.*

El valor de *Chi cuadrado* solo indica si existe o no dependencia entre las variables, sin medir el grado de la relación. Por ello, se recurrió al uso del *coeficiente V de Cramer*, cuyo resultado (0,565) reporta un *nivel de asociación de variables relativamente fuerte*, según lo cual podemos aceptar la hipótesis de investigación citada: *Las variables de estilo de apego adulto y niveles de procrastinación académica están relacionadas significativamente*

5.2. RECOMENDACIONES

- Partiendo de la relación significativa encontrada entre los niveles de Procrastinación Académica y estilos de Apego Adulto, se pone este trabajo a la disposición de los profesionales que deseen profundizar los resultados obtenidos, a fin de contribuir al desempeño académico de los estudiantes en otras unidades académicas, sin intención de limitarse al ámbito universitario, ya que es importante el estudio de la variable también en el ámbito escolar.
- La situación laboral (como una posible variable que influye en la procrastinación académica) y la situación sentimental actual (respecto a relaciones de pareja) (como una posible variable que corresponde ser estudiada junto a los estilos de apego adulto) fueron variables no contempladas en el planteamiento de la hipótesis y que pudo haber influido en los resultados de estudio. Se considera que estas podrían ser variables importantes para tomar en cuenta en estudios posteriores.
- Se propone el planteamiento y ejecución de un programa amplio de autoconocimiento dirigido a los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, para reconocer sus estilos de apego adulto (entre otras variables psicológicas), como parte de la preparación personal antes del ejercicio profesional.
- Se pone el presente trabajo como base para posteriores referidos al tema de la procrastinación académico en el ámbito educativo, ya que el mismo parece ser

que no ha sido tomado con la importancia que merece en nuestro medio ni en el ámbito estudiantil escolar ni en el ámbito universitario, y es importante destacar su importancia como una variable por sí misma, así como en su relación con otras variables de psicología educativa.

Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acho, H. J. (2019) *La procrastinia y su incidencia en el rendimiento escolar de estudiantes de 2do de secundaria de la Unidad Educativa Escobar Uría de la ciudad de El Alto, gestión 2018*. (Tesis para licenciatura) Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/327/discover>
- Acuña, H. L.; Ríos, C. M.; Vásquez, C. D.; Ardila, P. M.; Acuña, H. M. (2018) *Estilos de apego en una población estudiantil*. Revista de Investigación en Psicología Vol. 21 - N.º 1 - 2018, pp. 5 - 14 DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15109>
- Alegre, A. A. (2014) *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Revista Propósitos y Representaciones, Vol. 1, N° 2: pp. 57-82. ISSN 2307-7999. Universidad de san Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Alvarez, O. (Enero – diciembre, 2010) *Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana*. Revista Persona, 13, pp. 159-17. ISSN 1560-6139. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Angarita, L. (2012) *Aproximación a un concepto actualizado de procrastinación*. Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología, 5 (2), 85-94

- Bastidas, J. (2017) *Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este*. (Tesis para licenciatura) Universidad Peruana de la Unión, Lima. Recuperado de: <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/411>
- Bioestadístico. (2015) Curso de SPSS. *Clase 6: ¿Qué es el test de Chi cuadrado y cuando se utiliza? Análisis de Datos Aplicado a la Investigación Científica*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wG7uD4fY5R4>
- Carranza, R.; Ramírez, A. (Julio-noviembre 2013) *Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios*. Revista de Investigación, vol. III, núm. 2, pp. 95-108. Universidad Peruana Unión San Martín, Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646127006>
- Casariago, L.; Peña, C. y Rocha, J. (2017). *Apego, autoestima y dependencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Este*. Index, Vol. 1, Núm. 1. Recuperado de: http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/r_psicologia/article/view/734/pdf_es
- Chan, L. (2011) *Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior*. Revista Temática Psicológica, 7(1), 53-62
- Charca, V.; Taco, K. (2016) *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6158/TSchcov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cobos, J. (2016) *Apego, resiliencia y afrontamiento: un estudio con víctimas de violencia de género* (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38848/1/T37657.pdf>

De la Fuente, H. (2011) *Tablas de contingencia* Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>

Dominguez, S.; Villegas, G.; Centeno, S. (2014) *Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada*. Revista Liberabit. 20(2). pp. 293-304. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Dominguez, S. (2016). *Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de Lima*. Revista Evaluar, 6, 20-30. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Dominguez, S. (2017). *Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas*. Revista Psicología. (Arequipa. Universidad Católica. San Pablo), 7(1), 81-95. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320130812_PREVALENCIA_DE_PROCRASTINACION_ACADEMICA_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_DE_LIMA_METROPOLITANA_Y_SU_RELACION_CON_VARIABLES_DEMOGRAFICAS PREVALENCE OF ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG COLLEGE STUDENTS FROM

Duran, R. T. (2017) *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes Universitarios de Psicología: Caso Pucesa*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica Del Ecuador Sede Ambato Recuperado de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>

Ferrari, J.; Johnson, J.; Mc Cown, W. (1995) *Procrastinación y evitación de la tarea: teoría, investigación y tratamiento*. Nueva York.

Fonagy, P. (2003). *Apegos patológicos y acción terapéutica*. Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis. Obtenido de:

<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=86&a=Persistencias-transgeneracionales-delapego-una-nueva-teoria>

Gago, J. (s/f) *Teoría del Apego: El vínculo*. Recuperado de: <https://www.avntf-avntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Teor%C3%ADa-del-apego.-El-v%C3%ADnculo.-J.-Gago-2014.pdf>

Garrido-Rojas, L. (2006). *Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la Salud*. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 38, Nº 3, 493-507 Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a04.pdf>

Gómez, J. (2009) *Apego y sexualidad: entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid.

Gómez, T. E. (2012). *Evaluación del apego en estudiantes universitarios*. Horizonte Médico, 12(3), ISSN: 1727-558X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3716/371637126007>

Gutierrez, G. (2012). *Estilos de apego y agresividad en niños de 8 a 12 años de edad de la Fundación La Paz*. (Tesis para licenciatura) Universidad Mayor de San Andrés.

Guzmán, M.; Carrasco, N.; Figueroa, P.; Trabucco, C.; Vilca, D. *Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios*. Universidad Católica del Norte. Revista PSYKHE 2016, 25(1), 1-13 doi:10.7764/psykhe.25.1.706. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283194064_Estilos_de_Apego_y_Dificultades_de_Regulacion_Emocional_en_Estudiantes_Universitarios

Guzmán, P. D. (2013) *Procrastinación: Una mirada clínica*. Obtenido de <http://www.academia.edu/13227195/Procrastinacion-TEMA>

- Halty, Navarrete y Schulz (2013) *Relación entre procrastinación y estilo de apego adulto*. Universidad Santo Tomás Sede Temuco. Recuperado de: https://loveslide.org/view-doc.html?utm_source=procrastinacion-y-estilo-de-apego-adulto
- Hazan, C.; Shaver, P. (1987) *El amor romántico conceptualizado como un proceso de apego*. Revista de personalidad y Psicología Social 52. 511-524. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Romantic-love-conceptualized-as-an-attachment-Hazan-Shaver/a7ed78521d0d3a52b6ce532e89ce6ba185b355c3>
- Hernandez S.; Fernandez – Collado; Baptista. (2006) Metodología de la investigación. Mc.Graw Hill. México
- Hermosa, V. (2008) *Estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico en mujeres casadas y divorciadas*. Tesis de grado. Universidad Mayor de San Andrés.
- Juárez, Villatoro y López (2011). *Interpretación del Chi Cuadrado en SPSS*. Recuperado de: <http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Apuntes/Proyecto/archivos/Documentos/Chi.pdf>
- Lafuente, M.; Cantero, M. (2010) *Vinculaciones afectivas: apego, amistad, amor*. Madrid. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/397066448/Vinculaciones-Afectivas-Maria-Josefa-Lafuente>
- López, F. (1993). *El apego a lo largo del ciclo vital*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- López, F. (2009) *Amores y desamores: Procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid.
- Manzano, A. (2014) *Chi cuadrado de Pearson para dos variables nominales*. Recuperado de: <http://asignatura.us.es/dadpsico/apuntes/ChiCuadrado.pdf>

- Matos, P. (2013) *Estilos de apego en la relación de pareja y niveles del bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima*. Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/1135/Patricia%20Matos%20282017%29%20Estilos%20de%20apego%20y%20niveles%20de%20ansiedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis de Maestría). Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3192719>
- Moron, L. J. (2013) *El prejuicio en los estudiantes de cuarto año de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés*. Tesis de grado. Universidad Mayor de San Andrés.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad De Valencia. Recuperado de: <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ochaíta, E., y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- Oliva, D. A. (2004) *Estado actual de la teoría del apego*. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4 (1); pp.65-81. Recuperado de: <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Ortiz-Barón, M.; Gómez Zapiain J. y Apodaca P. (2002) *Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja*. Psicothema 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 469-47 ISSN 0214 – 9915. Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=750>

- Ortiz Barón, M., y Yáñez Yaben S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654514>
- Sanchez, A. (2010) *Procrastinación académica: un problema de la vida universitaria*. Studiositas. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277269657_Procrastinacion_academica_un_problema_en_la_vida_universitaria
- Sanchez, H. M. (2011) *Apego en la infancia y apego adulto: influencia en las relaciones amorosas y sexuales* (Tesis de maestría) *Universidad de Salamanca*. Recuperado de: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/99355/TFM_EstudiosInterdisciplinariosGenero_SanchezHerrero_M.pdf;jsessionid=0ED4787106614D732A8CE7046E0BF852?sequence=1
- Santelices, A. M.; Garrido Rojas, L.; Fuentes, M.; Guzman, M.; Lizano, M. (2009) *Estudio de los estilos de apego adulto en un grupo de pacientes con insuficiencia renal crónica terminal*. *Universidad Psicología*. Bogotá, Colombia v. 8 no. 2 PP. 413-422 may-ago 2009 ISSN 1657-9267. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n2/v8n2a09.pdf>
- Smith, E. K. (2015). *La Separación Y El Conflicto Parental: Efectos En Las Relaciones Afectivas De Los Hijos Adultos Jóvenes*. Tesis de Doctorado. Universidad Del País Vasco, Donostia. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17690/TESIS_SMITH_ETXEBERRI_A_CLARA%20ANGELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soliz, S. (2016). *V de Cramer*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5w_weVf9LvA
- Steel, P. (2011) *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que debemos hacer hoy*. Barcelona, España: Grijalbo.

Sulio, S. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios del penúltimo año de una universidad de Arequipa*. Tesis de Grado Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7192>

Tintaya, C. P. (2014) *Proyecto de investigación*. Instituto de Estudios Bolivianos. 2da edición. La Paz, Bolivia.

USALMOOC (2013) *Análisis de la relación entre dos variables cualitativas: Test Chi cuadrado. Módulo 4*. Estadística para investigadores, todo lo que siempre quiso saber y no se atrevió a preguntar. Cursos Online Masivos y Abiertos de la Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XvPEeQAjTW8>

Valle, M. L. (2017). *Procrastinación académica en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa N°126 “Javier Pérez de Cuéllar”*. (Tesis de licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de La Vega, Lima. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwjf5KDD-IrlAhXk01kKHVsgAQMQFjAKegQICRAC&url=http%3A%2F%2Frepositorio.unsa.edu.pe%2Fbitstream%2Fhandle%2FUNSA%2F7192%2FSPsuvisc.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usq=AOvVaw0gzqU_BLSW3OcQDcODhdbi

Vallejos, S. (2015) *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>

Yarnoz - Yaben, S.; Comino, P. (Julio, 2011) *Evaluación del apego adulto: análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos*. Acción Psicológica, vol. 8, núm. 2, pp. 67-85. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766006>

Anexos

ANEXO 1

Las siguientes escalas son parte de la investigación de *“Relación entre apego adulto y procrastinación académica en estudiantes de la carrera de Psicología”* que se presentará como Tesis de Grado en la misma carrera. Agradezco tu colaboración para la aplicación de los instrumentos.

Sexo: M F

Edad:

ESCALA DE PROCRASTINACION ACADEMICA

Por favor lea cada oración y selecciona la opción de la izquierda que mejor describa los enunciados.

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

1. Cuanto tengo que hacer la tarea, normalmente la dejo para el último minuto	1	2	3	4	5
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	1	2	3	4	5
3. Cuanto tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	1	2	3	4	5
4. Asisto regularmente a clases	1	2	3	4	5
5. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	1	2	3	4	5
6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	1	2	3	4	5
7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	1	2	3	4	5
8. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio	1	2	3	4	5
9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	1	2	3	4	5
10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	1	2	3	4	5
11. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	1	2	3	4	5
12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas	1	2	3	4	5

ANEXO 2

ESCALA DE APEGO ADULTO

Las preguntas que vienen a continuación apuntan a cómo se siente Ud. *generalmente* en *las relaciones cercanas importantes de su vida*. Piense en sus relaciones pasadas y presentes con personas que han sido especialmente importantes para Ud., tales como miembros de su familia, parejas románticas y amigos cercanos. Responda a cada afirmación en términos de cómo se siente Ud. *generalmente* en estas relaciones.

Por favor utilice la escala de más abajo colocando un número entre 1 y 5 en el espacio que se encuentra a la derecha de cada afirmación.

1-----2-----3-----4-----5
Para nada es **Muy**
característico **característico**
de mí **de mí**

1. Encuentro que me es relativamente fácil acercarme a la gente.	1	2	3	4	5
2. Me resulta difícil apoyarme en otros.	1	2	3	4	5
3. A menudo me preocupa que los otros no me amen realmente.	1	2	3	4	5
4. Encuentro que los otros no se acercan tanto a mí como yo quisiera.	1	2	3	4	5
5. Me siento cómodo apoyándome en otros.	1	2	3	4	5
6. No me preocupa que la gente se acerque demasiado a mí.	1	2	3	4	5
7. Encuentro que las personas nunca están ahí cuando las necesitas.	1	2	3	4	5
8. Me siento algo incómodo estando cerca de otros.	1	2	3	4	5
9. A menudo me preocupa que los otros no quieran quedarse conmigo.	1	2	3	4	5
10. Cuando muestro mis sentimientos por otros me asusta que no sientan lo mismo por mí.	1	2	3	4	5
11. A menudo me pregunto si realmente le importo a las otras personas.	1	2	3	4	5
12. Me siento cómodo desarrollando relaciones cercanas con otros.	1	2	3	4	5
13. Me siento incómodo cuando cualquier persona se vuelve demasiado cercana emocionalmente a mí.	1	2	3	4	5
14. Sé que las personas estarán ahí cuando las necesite.	1	2	3	4	5
15. Quiero acercarme a la gente pero me preocupa ser herido.	1	2	3	4	5
16. Encuentro difícil confiar completamente en otros.	1	2	3	4	5
17. A menudo las personas quieren que sea más cercano emocionalmente de lo que a mí me resulta cómodo.	1	2	3	4	5
18. No estoy seguro de que siempre podré contar con las personas cuando las necesite.	1	2	3	4	5

ANEXO 3: TABLA DE VALORES CRITICOS DE LA DISTRIBUCION DE CHI CUADRADO

g.d.l	0,001	0,005	0,01	0,02	0,025	0,03	0,04	0,05	0,10	0,15	0,20	0,25	0,30	0,35	0,40	g.d.l
1	10,828	7,879	6,635	5,412	5,024	4,709	4,218	3,841	2,706	2,072	1,642	1,323	1,074	0,873	0,708	1
2	13,816	10,597	9,210	7,824	7,378	7,013	6,438	5,991	4,605	3,794	3,219	2,773	2,408	2,100	1,833	2
3	16,266	12,838	11,345	9,837	9,348	8,947	8,311	7,815	6,251	5,317	4,642	4,108	3,665	3,283	2,946	3
4	18,467	14,860	13,277	11,668	11,143	10,712	10,026	9,488	7,779	6,745	5,989	5,385	4,878	4,438	4,045	4
5	20,515	16,750	15,086	13,388	12,833	12,375	11,644	11,070	9,236	8,115	7,289	6,626	6,064	5,573	5,132	5
6	22,458	18,548	16,812	15,033	14,449	13,968	13,198	12,592	10,645	9,446	8,558	7,841	7,231	6,695	6,211	6
7	24,322	20,278	18,475	16,622	16,013	15,509	14,703	14,067	12,017	10,748	9,803	9,037	8,383	7,806	7,283	7
8	26,124	21,955	20,090	18,168	17,535	17,010	16,171	15,507	13,362	12,027	11,030	10,219	9,524	8,909	8,351	8
9	27,877	23,589	21,666	19,679	19,023	18,480	17,608	16,919	14,684	13,288	12,242	11,389	10,656	10,006	9,414	9
10	29,588	25,188	23,209	21,161	20,483	19,922	19,021	18,307	15,987	14,534	13,442	12,549	11,781	11,097	10,473	10
11	31,264	26,757	24,725	22,618	21,920	21,342	20,412	19,675	17,275	15,767	14,631	13,701	12,899	12,184	11,530	11
12	32,909	28,300	26,217	24,054	23,337	22,742	21,785	21,026	18,549	16,989	15,812	14,845	14,011	13,266	12,584	12
13	34,528	29,819	27,688	25,472	24,736	24,125	23,142	22,362	19,812	18,202	16,985	15,984	15,119	14,345	13,636	13
14	36,123	31,319	29,141	26,873	26,119	25,493	24,485	23,685	21,064	19,406	18,151	17,117	16,222	15,421	14,685	14
15	37,697	32,801	30,578	28,259	27,488	26,848	25,816	24,996	22,307	20,603	19,311	18,245	17,322	16,494	15,733	15
16	39,252	34,267	32,000	29,633	28,845	28,191	27,136	26,296	23,542	21,793	20,465	19,369	18,418	17,565	16,780	16
17	40,790	35,718	33,409	30,995	30,191	29,523	28,445	27,587	24,769	22,977	21,615	20,489	19,511	18,633	17,824	17
18	42,312	37,156	34,805	32,346	31,526	30,845	29,745	28,869	25,989	24,155	22,760	21,605	20,601	19,699	18,868	18
19	43,820	38,582	36,191	33,687	32,852	32,158	31,037	30,144	27,204	25,329	23,900	22,718	21,689	20,764	19,910	19
20	45,315	39,997	37,566	35,020	34,170	33,462	32,321	31,410	28,412	26,498	25,038	23,828	22,775	21,826	20,951	20
21	46,797	41,401	38,932	36,343	35,479	34,759	33,597	32,671	29,615	27,662	26,171	24,935	23,858	22,888	21,991	21
22	48,268	42,796	40,289	37,659	36,781	36,049	34,867	33,924	30,813	28,822	27,301	26,039	24,939	23,947	23,031	22
23	49,728	44,181	41,638	38,968	38,076	37,332	36,131	35,172	32,007	29,979	28,429	27,141	26,018	25,006	24,069	23
24	51,179	45,559	42,980	40,270	39,364	38,609	37,389	36,415	33,196	31,132	29,553	28,241	27,096	26,063	25,106	24
25	52,620	46,928	44,314	41,566	40,646	39,880	38,642	37,652	34,382	32,282	30,675	29,339	28,172	27,118	26,143	25
26	54,052	48,290	45,642	42,856	41,923	41,146	39,889	38,885	35,563	33,429	31,795	30,435	29,246	28,173	27,179	26
27	55,476	49,645	46,963	44,140	43,195	42,407	41,132	40,113	36,741	34,574	32,912	31,528	30,319	29,227	28,214	27
28	56,892	50,993	48,278	45,419	44,461	43,662	42,370	41,337	37,916	35,715	34,027	32,620	31,391	30,279	29,249	28
29	58,301	52,336	49,588	46,693	45,722	44,913	43,604	42,557	39,087	36,854	35,139	33,711	32,461	31,331	30,283	29
30	59,703	53,672	50,892	47,962	46,979	46,160	44,834	43,773	40,256	37,990	36,250	34,800	33,530	32,382	31,316	30
31	61,098	55,003	52,191	49,226	48,232	47,402	46,059	44,985	41,422	39,124	37,359	35,887	34,598	33,431	32,349	31
32	62,487	56,328	53,486	50,487	49,480	48,641	47,282	46,194	42,585	40,256	38,466	36,973	35,665	34,480	33,381	32
33	63,870	57,648	54,776	51,743	50,725	49,876	48,500	47,400	43,745	41,386	39,572	38,058	36,731	35,529	34,413	33
34	65,247	58,964	56,061	52,995	51,966	51,107	49,716	48,602	44,903	42,514	40,676	39,141	37,795	36,576	35,444	34
35	66,619	60,275	57,342	54,244	53,203	52,335	50,928	49,802	46,059	43,640	41,778	40,223	38,859	37,623	36,475	35
40	73,402	66,766	63,691	60,436	59,342	58,428	56,946	55,758	51,805	49,244	47,269	45,616	44,165	42,848	41,622	40
60	99,607	91,952	88,379	84,580	83,298	82,225	80,482	79,082	74,397	71,341	68,972	66,981	65,227	63,628	62,135	60
80	124,839	116,321	112,329	108,069	106,629	105,422	103,459	101,879	96,578	93,106	90,405	88,130	86,120	84,284	82,566	80
90	137,208	128,299	124,116	119,648	118,136	116,869	114,806	113,145	107,565	103,904	101,054	98,650	96,524	94,581	92,761	90
100	149,449	140,169	135,807	131,142	129,561	128,237	126,079	124,342	118,498	114,659	111,667	109,141	106,906	104,862	102,946	100
120	173,617	163,648	158,950	153,918	152,211	150,780	148,447	146,567	140,233	136,062	132,806	130,055	127,616	125,383	123,289	120
140	197,451	186,847	181,840	176,471	174,648	173,118	170,624	168,613	161,827	157,352	153,854	150,894	148,269	145,863	143,604	140

INDICE DE GRAFICOS

Grafico 1	50
<i>Modelo de apego adulto de Bartholomew y Horowitz</i>	<i>50</i>
Gráfico 2	51
<i>Modelo de cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew con el modelo de apego romántico de dos dimensiones</i>	<i>51</i>
Gráfico 3	103
<i>Distribución de estudiantes según sexo</i>	<i>103</i>
Gráfico 4	105
<i>Distribución de estudiantes según edad</i>	<i>105</i>
Gráfico 5	106
<i>Distribución sexo*rango de edad estudiantes</i>	<i>106</i>
Gráfico 6	109
<i>Distribución de los Estilo de apego</i>	<i>109</i>
Gráfico 7	110
Gráfico 8	112
<i>Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica</i>	<i>113</i>
Gráfico 9	116
<i>Agrupación de estilos de apego según niveles de Procrastinación académica</i>	<i>116</i>
Gráfico 10	117
<i>Distribución del nivel de Procrastinación Académica * estilo de base de Apego Adulto</i>	<i>117</i>

Gráfico 11	120
<i>Estilo de Apego Adulto diferenciado por sexo</i>	120

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	47
<i>Comparación de las diferentes clasificaciones de estilos de apego.</i>	47
Tabla 2	54
<i>Características de los cuatro prototipos de apego adulto.</i>	54
Tabla 3	88
<i>Operacionalización de la variable Apego Adulto</i>	88
Tabla 4	89
<i>Operacionalización de la variable Procrastinación Académica</i>	89
Tabla 5	90
<i>Tabla de frecuencias de estudiantes inscritos por cada nivel semestre II/2019</i>	90
Tabla 6	91
<i>Estudiantes inscritos semestre II/2019 correspondientes a 4to año</i>	91
Tabla 7	103
<i>Distribución de estudiantes según sexo</i>	103
Tabla 8	104
<i>Estadísticos descriptivos Edad de estudiantes* Sexo</i>	104
Tabla 9	104
<i>Distribución rango de edad estudiantes</i>	104
Tabla 10	106

<i>Tabla cruzada Sexo * Rango de edad estudiantes</i>	106
Tabla 11	107
<i>Puntuaciones máximas y mínimas en dimensiones de las variables de Apego Adulto y Procrastinación académica</i>	107
Tabla 12	108
<i>Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en las dimensiones de la variable Apego Adulto</i>	108
Tabla 13	108
<i>Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable Apego Adulto</i>	108
Tabla 14	108
<i>Distribución de estilos de apego adulto en estudiantes</i>	108
Tabla 15	110
<i>Puntuaciones máximas y mínimas esperadas en dimensiones de la variable Procrastinación académica</i>	110
Tabla 16	111
<i>Resultados descriptivos de las dimensiones de la variables de Procrastinación académica</i>	111
Tabla 17	111
<i>Distribución de la dimensión nivel de Autorregulación Académica</i>	111
Tabla 18	112
<i>Distribución de la dimensión nivel de Postergación de la Tarea</i>	112
Tabla 19	112
<i>Distribución del nivel de la escala de Procrastinación Académica</i>	112
Tabla 20	113

<i>Resultados descriptivos de la escala de Procrastinación Académica diferenciada por sexos</i>	113
Tabla 21	115
<i>Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica</i>	115
Tabla 22	118
<i>Valor de Chi cuadrado para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica</i>	118
Tabla 23	118
<i>Valor de V de Cramer para la correlación de estilo de Apego Adulto * Nivel de Procrastinación Académica</i>	118
Tabla 24	119
<i>Tabla cruzada estilo de Apego Adulto * sexo</i>	119
Tabla 25	121
<i>Tabla cruzada nivel de Procrastinación Académica * sexo</i>	121

