

ANSIEDAD Y PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ANXIETY AND CONSTRUCTIVE THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS

**Laura Edna Aragón-Borja,
Ofelia Contreras-Gutiérrez
Rocío Tron-Álvarez**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, IZTACALA,
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,
ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO

RECIBIDO: 15 DE FEBRERO, 2011
ACEPTADO: 24 DE ABRIL, 2011

Este trabajo es parte del proyecto de investigación "Determinación de la validez predictiva y de constructo de la Escala de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios", financiado por PAPIIT con número IN404008. Las autoras contribuyeron de manera equiparable a todas las fases del desarrollo del escrito. Dirigir la correspondencia a la primera autora. Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Av. de los Barrios 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, C. P. 54090, México, correos electrónicos: aragon@unam.mx y aragonb@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación que existe entre ansiedad, pensamiento constructivo (PC) y pensamiento no constructivo (PNC) en una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que 14% de estudiantes presentó ansiedad en alto grado, encontrándose una diferencia significativa a favor de las mujeres en ansiedad fisiológica. En cuanto a PC, encontramos una diferencia significativa en afrontamiento conductual también a favor de las mujeres. Al correlacionar ansiedad y PC, como se esperaba, todas las escalas y subescalas de PC correlacionaron negativa y significativamente con las cuatro modalidades de ansiedad, es decir, cuanto mejor es el pensamiento constructivo, tanto menores índices de ansiedad se presentan. Sin embargo, en PNC sólo fueron significativas las correlaciones entre pensamiento rígido con ansiedad cognitiva, motora y con el total de ansiedad. Se concluye que una alternativa para reducir la ansiedad en los estudiantes universitarios ante las demandas académicas sería enseñarles a pensar de una manera más constructiva.

Palabras clave: Ansiedad, pensamiento constructivo, pensamiento no constructivo, estudiantes universitarios.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the relationship between anxiety, constructive thinking (PC) and non constructive thinking (PNC) on a sample of university students. Results showed that 14% of the students presented a high degree of anxiety; examining physiological anxiety we found a significant difference favorable to women. In PC, also we found a significant difference favorable to women in behavioral coping. Correlating anxiety and PC, as expected, we found a negative and significant correlation between all PC's scales and subscales and the four anxiety modalities, which means that the better the constructive thinking, lower rates of anxiety are presented. However, in PNC, only the correlations between rigid thought with cognitive anxiety, motor and with anxiety total were found significant. It is concluded that an alternative to reduce anxiety on students who confront academic demands, would be to teach them to think on a more constructive way.

Keywords: Anxiety, constructive thinking, not constructive thinking, university students

El principal reto que los estudiantes universitarios enfrentan es tener éxito en sus estudios, esto es, aprobar semestre tras semestre las asignaturas que cursan para concluir la carrera, titularse y poder insertarse en el mercado laboral. El éxito en los estudios depende tanto de factores económicos y personales como de psicológicos o emocionales. El factor económico se refiere a tener los recursos suficientes para poder solventar los gastos de alimentación, transporte, compra de libros y materiales de estudio. Dentro de los factores personales se encuentran las condiciones de salud, tiempo dedicado al estudio, esfuerzo, dedicación, capacidad de trabajo, entre otros. Por último, dentro de los psicológicos o emocionales que influyen de manera positiva o bien interfiriendo con el rendimiento académico, se encuentran la inteligencia, la motivación, las preocupaciones, el estrés, la ansiedad y en casos extremos la depresión, los cuales minan la salud y la capacidad de concentración en los estudios.

Los estudiantes universitarios se encuentran cotidianamente inmersos en situaciones académicas estresantes, como evaluaciones, realización de tareas, trabajos y exposiciones, entre otras. A decir de Farkas (2003), la etapa de desarrollo en la que se encuentran se considera como un periodo de estrés, y además como un periodo para aprender a afrontarlo a través de un doloroso proceso de ensayo y error lo cual les hace más vulnerables a las situaciones estresantes, y conlleva por tanto la aparición de sintomatología.

Sue, Sue y Sue (2000) consideran que estar vivos significa que estamos constantemente expuestos a estresores, como problemas sociales, enfermedades,

búsqueda de empleo y desde luego, las demandas escolares. Cuando una persona es confrontada con demandas externas excesivas, sus conductas de afrontamiento pueden fallar y, al no tener los recursos apropiados ni usar estrategias inadecuadas para encararlas, el resultado puede ser la aparición de síntomas psicofisiológicos, apatía, ansiedad, pánico, depresión, violencia, entre otros.

Un estresor es una situación o evento externo que establece una demanda física o psicológica a una persona; el estrés es una respuesta interna a un estresor (Sue, Sue & Sue, 2000). Pero una condición que produce estrés en una persona no necesariamente afecta a otra, y así dos personas pueden reaccionar de forma diferente al mismo estresor. De esta manera, la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Se considera que una persona está en una situación estresante o bajo un estresor cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que le resulta difícil poner en práctica o satisfacer, debido a que el sujeto percibe como excesivas dichas demandas y que no cuenta con los recursos para dar una respuesta adecuada a ellas. Vargas y Contreras (2007) mencionan que cuando existe una acumulación constante de estrés diario, que aparentemente tiene poca importancia, puede desencadenar un nivel alto de estrés, lo cual afectará la calidad de vida de la persona.

Existen tres clases de estresores (Sue, Sue & Sue, 2000): biológicos, como infección, trauma físico, enfermedad, desnutrición, fatiga; psicológicos tales como amenazas de daño físico, ataques a la au-

toestima y culpa inducida por el propio sistema de creencias, y estresores sociales, como multitudes, ruido excesivo, presiones económicas, guerra. El estrés sostenido, ya sea psicológico o social, pueden hacer a una persona más susceptible a la enfermedad y, además, alterar el curso de alguna ya presente agravándola; se ha encontrado que el estrés influye directamente en el sistema inmunitario (Bayés, 1985).

Barrio (1996) menciona el hecho de que muchos autores no encuentran una base teórica ni fisiológica para distinguir entre el estrés y la ansiedad, lo que por consecuencia produce que instrumentos que miden ambos constructos correlacionen grandemente; sin embargo, ella establece que el término estrés se debe reservar para los estímulos desencadenantes de la ansiedad (estresores) y la ansiedad para la situación de alteración emocional del sujeto (estrés subjetivo). Podríamos entonces considerar que, aunque las respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras, tanto en respuesta al estrés como a la ansiedad son similares, en el estrés el estímulo es real, los sucesos que las desencadenan son externos, se llaman estresores y están bien identificados, mientras que en la ansiedad el peligro o la amenaza pueden ser tanto externos como internos, no reales, o bien desencadenar una respuesta exagerada en intensidad en relación con el estímulo que la provoca, pudiendo de esta forma el estrés convertirse en ansiedad. La misma autora considera que el concepto de ansiedad es central en la psicología puesto que se le ha considerado como la base explicativa de todas las alteraciones emocionales.

Tobal y Cano (1997, p. 9) nos proporciona una definición de ansiedad: "Se denomina ansiedad a la respuesta, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos". Los autores consideran que la ansiedad puede ser producida tanto por estresores externos o situacionales, como por estímulos internos (como pensamientos e ideas), que son percibidos por el sujeto como peligrosos o amenazantes.

El cúmulo de responsabilidades que implica la participación y las exposiciones en clase, trabajar en equipo, el esfuerzo invertido en la elaboración de

tareas, el tiempo limitado que se posee tanto para la realización de trabajos como para cumplir con las actividades académicas, las evaluaciones y exámenes, además de los posibles problemas o conflictos que se llegan a presentar con los maestros y compañeros, así como la competitividad que se establece entre estos últimos, son algunos de los estresores que se presentan en el ámbito académico y que pueden provocar ansiedad en los estudiantes universitarios.

La estrecha relación que existe entre ansiedad y rendimiento académico está bien documentada. Benedito y Botella (1992) describen el caso de una estudiante universitaria de 22 años, que presentaba desde hacía dos años una preocupación constante por sus estudios y su futuro profesional, sin que existiera realmente una situación que pudiera ser calificada como problemática; la sintomatología que la estudiante presentaba eran respuestas fisiológicas, como dolores musculares en el cuello, sudoración en las manos, sequedad de la boca, sensaciones de tensión en el estómago y palpitaciones; su problema se había agudizado al iniciar el último año de la carrera a tal grado que ella presentaba respuestas cognitivas de ansiedad: considerar que se encontraba seriamente incapacitada a nivel académico y social debido a la preocupación constante, excesiva e injustificada sobre sus estudios universitarios y su futuro profesional. Los autores utilizaron procedimientos cognitivo-conductuales que fueron eficaces para reducir sus niveles de ansiedad y fisiológica.

Por otra parte, Gutiérrez y Avero (1995) argumentan que en situaciones de estrés las personas ansiosas presentan pensamientos de preocupación acerca de su ejecución en exámenes, entrevistas, hablar en público, etc., lo cual a su vez genera que inviertan más recursos de procesamiento que las personas no ansiosas, reduciendo transitoriamente su capacidad de memoria operativa y provocando por tanto que su eficiencia sea menor, como en el caso de la lectura, lo cual a su vez producirá menor rendimiento académico. Para probar lo anterior, llevaron a cabo un estudio con 36 sujetos (18 ansiosos y 18 no ansiosos) con las puntuaciones más altas y más bajas en el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberg, seleccionados de una muestra de 233 estudiantes universitarios de psicología, a quienes se les dieron tres materiales de lectura, de aproximadamente 800 palabras cada texto. Los sujetos ansiosos de manera significativa volvían a leer las partes previas del texto

con mayor frecuencia que los no ansiosos, además de que también leyeron más lento. Cuando se les dio tiempo libre de lectura, no existieron diferencias significativas en cuanto a comprensión, pero cuando se les dio un tiempo predeterminado, los sujetos ansiosos tuvieron un índice menor de comprensión lectora; es decir, para obtener la misma eficacia en comprensión lectora, los ansiosos emplearon otros recursos, como relectura y más tiempo que los sujetos con ansiedad baja y cuando tales recursos no pudieron ser empleados, su nivel de comprensión lectora fue inferior que el de los no ansiosos. Los autores mencionan que se ha comprobado que no sólo en el ámbito de lectura sino también en el de toma de decisiones de la vida cotidiana, los ansiosos utilizan más recursos de procesamiento; las personas ansiosas requieren un nivel de evidencia mayor que las no ansiosas antes de responder.

En un estudio de García y de la Peza (2005), se exploró la correlación entre el rendimiento académico total y por materias medido a través del promedio de los alumnos por semestre y la ansiedad medida a través del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad de Tobal y Cano, en una muestra de 151 alumnos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Querétaro, encontrándose una correlación significativa negativa entre las variables académicas y ansiedad; esto es, aquellos alumnos que presentaron las puntuaciones más altas en ansiedad, presentaron a su vez menor rendimiento académico que aquéllos con puntuaciones bajas en ansiedad.

Por último, en lo que se refiere a rendimiento académico y ansiedad, en un estudio llevado a cabo con una muestra de 160 estudiantes universitarios de Santiago de Chile, con altos niveles de estrés percibidos, de las carreras de Música y Arquitectura, de 17 a 27 años, Farkas (2003) encontró una correlación significativa entre el rendimiento académico y el uso de estrategias mágicas como una forma de enfrentar situaciones académicas, concluyendo la autora que mientras más bajo es el rendimiento académico, en situaciones de estrés académico se recurre con mayor frecuencia al empleo de este tipo de estrategias.

Por otra parte, existen estudios que intentan analizar la relación entre ansiedad y otras variables importantes tales como salud, afecto negativo y positivo, introversión y extraversión, hostilidad, malestar social, miedos, neuroticismo, depresión y otras.

Sandin, Valiente, Chorot y Santed (2005), llevaron a cabo un estudio con una muestra de 726 estudiantes de la Universidades de Madrid y Pamplona, de 18 a 34 años, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios de ansiedad, encontrando puntuaciones significativamente más elevadas en las mujeres en comparación con los hombres en las puntuaciones totales del índice de ansiedad así como en las escalas somática y cognitiva, pero no así en la escala social, lo cual ellos mencionan que es congruente con las diferencias entre hombres y mujeres respecto a que las fobias sociales son escasas y mucho menores que otro tipo de trastornos de ansiedad; asimismo, encontraron correlaciones significativas entre las escalas de ansiedad total, cognitiva, somática y social, con los miedos, el afecto negativo, el neuroticismo y la depresión, así como correlaciones no significativas con el afecto positivo y la extraversión.

En otro estudio de Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra y Salinas (2007), los objetivos fueron examinar en una población de adolescentes la comorbilidad de la ansiedad social con diversos problemas clínicos en comparación a la mostrada por otras psicopatologías, así como comparar la comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada. La muestra se conformó de 961 alumnos de enseñanza secundaria y bachillerato de Granada, entre 13 y 18 años. El porcentaje de comorbilidad de los adolescentes con ansiedad social fue más alto que el de los adolescentes con otras psicopatologías en todos los índices referentes a la ansiedad y evitación experimentadas ante situaciones de actuación e interacción social: ansiedad en situaciones en público, en situaciones de interacción social, evitación de situaciones de interacción social, total de ansiedad social, total de ansiedad y evitación social, evitación y malestar social, y miedo a la evaluación negativa. También se encontró una alta comorbilidad en el grupo con ansiedad social frente al grupo con otras psicopatologías en introversión social, hostilidad, malestar social y problemas escolares. Concluyen los autores que las estudiantes muestran niveles de ansiedad social más altos que los estudiantes y que los adolescentes con ansiedad social muestran un porcentaje de comorbilidad significativamente mayor que los adolescentes con otras psicopatologías tan sólo en los índices clínicos relacionados con la ansiedad y evitación en situaciones sociales.

Por su parte, Sánchez, Aparicio y Dresch (2006) llevaron a cabo un estudio para analizar las relaciones

entre algunas variables psicológicas que influyen en la salud (ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida) y determinar las diferencias entre hombres y mujeres. La muestra fue de 500 sujetos de 25 a 65 años seleccionados aleatoriamente de la ciudad de Madrid. No se encontraron diferencias según el sexo en las variables enfermedades crónicas, ansiedad motora, autoestima y satisfacción vital. Las diferencias significativas aparecen en visitas al médico, dolencias físicas, ansiedad cognitiva, ansiedad fisiológica y ansiedad total, en las que las mujeres puntúan más, y en salud física percibida, donde los hombres puntúan más. La varianza explicada por las variables psicológicas respecto a los índices de salud física, en el caso de las mujeres en comparación con los hombres, está concentrada sobre todo en ansiedad fisiológica. Concluyen los autores que la salud física de las mujeres, más que la de los varones, está íntimamente relacionada con salud psicológica.

Por último, en un estudio cuyo objetivo fue describir las características de personalidad de los estudiantes de las carreras de Biología, Psicología y Odontología de la FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (Aragón, Chávez & Flores, 2009), se aplicó el Cuestionario 16 PF de Cattell a una muestra de 1170 estudiantes de los cuatro años escolares de dichas carreras (67.1% mujeres y 32.9% hombres). Algunos rasgos de personalidad encontrados fueron que los estudiantes de toda la muestra son desobligados, inconstantes y desacatan las normas del grupo; los estudiantes de Biología, tanto hombres como mujeres, son reservados e indiferentes a las relaciones sociales volviéndose además los hombres la última mitad de la carrera poco sociables y retraídos; las mujeres de Psicología y todos los estudiantes de Odontología poseen poco autocontrol y fuerza de voluntad. Respecto a estabilidad emocional, son emocionalmente poco estables y maduros los estudiantes mujeres y hombres de Psicología y los hombres de Biología los tres primeros años, los hombres de Odontología los años intermedios, y las mujeres de Biología la primera mitad de la carrera. Finalmente, en cuanto al rasgo de ansiedad, las mujeres de Psicología y Biología la presentan a lo largo de toda la carrera, las mujeres de Odontología los tres últimos años, los hombres biólogos el tercer año de estudios, los psicólogos a partir de la segunda mitad de la carrera y los odontólogos los años intermedios.

Así, el estrés que implica la vida académica en el nivel universitario –donde la competitividad y la alta exigencia– son factores constantes, aunados a la incipiente madurez emocional y cognoscitiva, es un factor de riesgo para la adaptación de los jóvenes a la escuela, así como para su salud física y emocional. A pesar de que las demandas de la vida académica son similares para todos los estudiantes, no lo son la manera en como ellos las perciben, ni las estrategias y recursos emocionales así como cognoscitivos con los que cuentan para afrontar los retos y las dificultades que los estudios les exigen; como se ha señalado anteriormente, la ansiedad afecta de modo directo a la salud mental de las personas que la sufren.

Sánchez, Aparicio y Dresch (2006) mencionan que una alta ansiedad se asocia a menudo con otros rasgos patógenos como alexitimia, conductas adictivas, tendencia a la depresión y locus de control externo, comorbilidades que sugieren un patrón conocido como “afectividad negativa”. Asimismo, Vargas y Contreras (2007, pp. 246-247) señalan que además de que el estrés genera alteraciones somáticas en las personas, también puede propiciar alteraciones cognitivas anómalas, creencias negativas de autoeficacia, como: “...siempre voy a fracasar, soy un tonto, un mediocre, no sirvo para nada, nada me sale bien, nadie me quiere, soy un perdedor, mi vida no tiene sentido...”. Ellos argumentan que estos pensamientos se deben a que la persona, al sentirse con una gran carga de estrés, comienza a ver más sus limitaciones que sus capacidades, lo cual a la larga provocará que el individuo se automenosprecie, se deprima, experimente miedo y se autoincapacite para la realización de tareas; para Barraza (2009), las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones.

Del mismo modo, ese conjunto de cogniciones anómalas también originan percepciones sobre el prójimo o atribuciones causales que son interpretadas como amenaza, ataque, burla, desprecio, etc., las que a su vez generarán más estrés emocional en la persona. Para Barraza (2009), la atribución causal que un estudiante le confiere al logro de una demanda es lo que posibilita que la pondere o no como un estresor; cuando el alumno considera que el logro o la respuesta a una demanda del entorno

es atribuible a personas o situaciones ajenas a él (atribuciones externas o locus de control externo), es más probable que crea que no puede afrontarla y en ese sentido realiza una valoración cognitiva de carácter negativo que lo lleva a considerar a esa demanda como un estresor.

El estudio y evaluación de las creencias básicas, de carácter preconsciente, que orientan la percepción que los individuos tienen acerca de los eventos de la vida cotidiana, así como de las emociones que estos eventos despiertan en ellos, condicionándolos y por tanto predisponiéndolos a actuar con ciertos patrones de comportamiento, es el objetivo de la Teoría Cognitivo Experiencial propuesta por Epstein (2001); de acuerdo con este autor, de la manera específica en como percibimos los acontecimientos se deriva una emoción, y ésta a su vez orienta a la persona a actuar en un sentido específico en concordancia con esa visión y la emoción a la que se asocia. En el sistema de procesamiento experiencial de la realidad tiene un lugar preponderante la manera en cómo las personas se perciben a sí mismas (sus capacidades y posibilidades), al mundo (cómo entendemos la problemática social y qué papel asumimos frente a ella) y al futuro (la posibilidad o no de que nuestras acciones puedan orientarnos en el sentido deseado).

Epstein (1998) nos habla en su teoría de dos tipos de inteligencia, la racional, que se puede medir a través del Coeficiente Intelectual (CI) y la inteligencia experiencial, que es la inteligencia relacionada con las emociones y comprende a su vez las inteligencias emocional, la social y la práctica, equiparando a esta inteligencia experiencial con el pensamiento constructivo. Así, para Epstein, el pensamiento constructivo se refiere a los pensamientos automáticos que permiten la percepción del mundo y de la vida de una manera positiva, facilitando la capacidad para relacionarnos con los demás de un modo efectivo y de forma satisfactoria (inteligencia emocional), solucionar problemas interpersonales de una manera adecuada (inteligencia social) y la capacidad para solucionar eficazmente los problemas que surgen en la vida cotidiana (inteligencia práctica). De esta manera, el pensamiento constructivo es un constructo teórico que hace referencia a la capacidad para reconocer las propias emociones y sentimientos, y al proceso de regulación y dirección consciente y voluntaria que de ellos se haga para la solución de problemas, así como para la consecución de

las metas que cada individuo se propone, con el menor costo de estrés, mayor nivel de satisfacción personal y que además resultan adaptativas en el medio social. En los estudios realizados por Epstein (1998), se ha visto que un buen pensamiento constructivo está relacionado positivamente con el éxito en el trabajo, en la salud física, el ajuste emocional, el éxito en las relaciones personales y una mayor satisfacción en la vida en general, así como relacionado negativamente con neuroticismo (Epstein & Maier, 1989). Por otra parte, en contraposición al pensamiento constructivo, en el pensamiento no constructivo o destructivo, los pensamientos automáticos de las personas se refieren al mundo como un lugar peligroso, en el que no se puede confiar en la gente y en el que cualquier esfuerzo será inútil, y este tipo de pensamiento traerá como consecuencia conductas poco adaptativas y alejadas de las metas que las mismas situaciones sociales les presentan, ya sea en el ámbito académico o extra académico; el pensamiento no constructivo podría ubicarse así dentro de la categoría de estresores psicológicos propuesta por Sue, Sue y Sue (2000).

Algunos estudios llevados a cabo por diferentes investigadores dan sustento a este planteamiento, como el de Katz y Epstein (1991), quienes trabajaron con estudiantes universitarios, previamente evaluados con el Cuestionario de Pensamiento Constructivo (CTI) de Epstein (2001), y los agruparon de acuerdo a sus puntuaciones en buenos y pobres pensadores constructivos. Los participantes fueron sometidos a situaciones estresantes experimentalmente producidas y se evaluaron sus respuestas ante la situación experimental por medio de autorreportes. Los datos señalaron que los pobres pensadores constructivos reportan más efectos negativos y cogniciones mal adaptativas en reacción a estos estresores, los cuales a su vez se correlacionaron significativa y coherentemente con síntomas emocionales, conductuales y físicos en la vida diaria.

En un estudio posterior llevado a cabo por Eberhard y Epstein (1997), cuyo propósito fue analizar las posibles relaciones entre el autorreporte de cogniciones y efectos ante situaciones estresantes y las respuestas fisiológicas asociadas a éstas, participaron dos grupos de estudiantes universitarios de manera voluntaria, los que habían sido previamente evaluados con el CTI, e identificados como buenos pensadores constructivos (18 mujeres y 8 hombres, con una edad

promedio de 21.3 años) y como pobres pensadores constructivos (21 mujeres y 5 hombres con una edad promedio de 21.7 años). A ambos grupos se les sometió a una tarea estresante de laboratorio y se les mostró que detrás de un espejo (cámara de Gesell) se encontraba una video cámara que los estaría filmando durante la ejecución de la tarea, así como un investigador que evaluaría su desempeño. Las medidas de respuesta fisiológica ante el estrés fueron la presión arterial, la tasa cardiaca y temperatura basal, las que ya habían sido evaluadas en una situación relajante previa a la ejecución de la tarea (línea base); posteriormente se les presentó la tarea estresante, a la que se adicionó la condición de tiempo restringido para su realización y un cronómetro que registraba el tiempo transcurrido; al finalizar el trabajo se regresó a una fase de relajación. Esta secuencia se repitió una vez más para todos los participantes. Como medidas de autorreporte a ambos grupos se les aplicaron el Inventario de Depresión de Beck, y la escala de neuroticismo de cinco factores NEO-FF de Costa y McCrae.

Los resultados de este trabajo mostraron que los pobres pensadores constructivos, comparados con los buenos pensadores constructivos, generalmente producen más pensamientos negativos a lo largo de las fases de tarea estresante así como en la fase de relajación o recuperación, y exhiben un mayor incremento de pensamientos negativos en respuesta a los estresores. Así mismo se observó que reportaron estar más pendientes de su ejecución, toda vez que estaban siendo observados, y que identificaron a sus pensamientos durante la tarea como no constructivos; también reportaron encontrar más estresante la tarea, y generar menos pensamientos positivos sobre sí mismos en esta situación.

Otro hallazgo interesante de este trabajo es que los pobres pensadores constructivos mantuvieron las respuestas afectivas y las fisiológicas generadas por la situación estresante, una vez que ésta había concluido en la fase de relajación, por más tiempo que los buenos pensadores constructivos. En relación con los síntomas fisiológicos reportados, los pobres pensadores constructivos señalaron más frecuentemente dolores de cabeza, problemas estomacales, dermatitis, entre otros.

De acuerdo con los autores, los malos pensadores constructivos tienen una tendencia generalizada a producir pensamientos negativos, y éstos se orientan

de manera más específica hacia sí mismos, sus habilidades, cualidades y destrezas, las que consideran poco valiosas, por lo que se perciben a sí mismos como incapaces de afrontar las situaciones estresantes, lo que les genera altos niveles de ansiedad (Scheuer & Epstein, 1997).

La asociación entre ansiedad y pobre pensamiento constructivo también ha sido evidenciada en una investigación llevada a cabo por Shoal y Giancola (2001), quienes desarrollaron un modelo para explicar el uso y abuso de sustancias tóxicas en adolescentes de sexo masculino. Los autores parten del supuesto de que el pobre pensamiento constructivo y las distorsiones cognoscitivas constituyen una debilidad en la capacidad de afrontamiento adaptativo que los adolescentes presentan ante las situaciones estresantes de la vida diaria; las fallas en el afrontamiento adaptativo tienen como resultado un aumento en la emotividad negativa (p. ej. agresión, frustración y ansiedad), lo que fomenta el uso de sustancias tóxicas como una manera de disminuir los sentimientos de displacer. En su investigación se les aplicó el CTI a 276 adolescentes de 15 a 17 años con problemas de uso y abuso de drogas, para evaluar su nivel de pensamiento constructivo, así mismo se evaluó su nivel de distorsión cognoscitiva y de emotividad negativa. De acuerdo con los resultados de este trabajo, el pensamiento constructivo está relacionado de forma negativa con el uso y abuso de sustancias tóxicas en los jóvenes.

De todo lo anteriormente expuesto, se esperaría que el pensamiento constructivo correlacionara negativamente con ansiedad, mientras que el pensamiento no constructivo correlacionara positivamente; esto es, si un alumno tiene un pensamiento constructivo calificado de adecuado a alto, la ansiedad que manifieste debe ser mínima; a su vez, si un alumno presenta un pensamiento no constructivo alto, manifestará un mayor grado de ansiedad. De esta manera el objetivo de este trabajo es estudiar la relación que existe entre pensamiento constructivo y ansiedad en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

La población meta fueron las cinco Facultades de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, las cuales son entidades multidisciplinarias en donde se imparten

38 diferentes carreras de todas las áreas del conocimiento. Se seleccionaron aleatoriamente ocho de esas 38 carreras, así como también aleatoriamente, la Facultad en donde se imparte, el semestre cursado y el turno (este último en razón de cuatro grupos matutinos por uno vespertino) y, una vez determinado lo anterior, los grupos que conformaron la muestra fueron aquéllos disponibles y que consintieron en participar. De esta manera, la muestra estuvo integrada por 149 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($\bar{X} = 21$), de los cuales 90 fueron mujeres (57%) y 67 hombres (43%), de los semestres 1º, 2º, 3º, 7º, 8º y 9º, de las carreras de Ciencias Políticas, Ingeniería Agrícola, Ingeniería en Computación, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Químico Farmacobiólogo, Relaciones Internacionales y Veterinaria, pertenecientes a las Facultades de Estudios Superiores de la UNAM Acatlán, Aragón, Cuautitlán y Zaragoza. En la figura 1 se muestra la composición de la muestra por Carrera.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) de Tobal y Cano (1997) y el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE) de Contreras, Chávez y Velázquez (2006). El ISRA es un cuestionario que mide ansiedad a través de 66 reactivos tipo Likert repartidos en tres escalas: ansiedad cognitiva, ansiedad fisiológica y ansiedad motora, que se cruzan con 23 situaciones categorizadas en cuatro diferentes tipos: situaciones relacionadas con evaluación y asunción de responsabilidades en la escuela, situaciones que implican relaciones interpersonales y sexuales, situaciones de tipo fóbico y situaciones habituales de la vida cotidiana, proporcionando cuatro medidas de ansiedad: cognitiva, fisiológica, motora y total. Ante cada situación, se presentan diferentes respuestas correspondientes a las modalidades cognitiva, fisiológica o motora; el sujeto tiene que ponderarlas y anotar con qué frecuencia le ocurre esa combinación situación-respuesta: casi nunca, pocas veces, unas veces sí y otras veces no, muchas veces o casi siempre; a mayor frecuencia de ocurrencia mayor puntuación, lo que indicaría mayor intensidad de la ansiedad medida.

Se eligió este instrumento porque, aparte de que se desarrolló originalmente para población hispana, de que tiene una revisión reciente (en 1994) y de

que posee una alta consistencia interna (alfa de Cronbach = 0.99), no conceptualiza a la ansiedad como un constructo unitario, como producto de una activación generalizada del individuo, sino que evalúa por separado la frecuencia de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad, ante situaciones susceptibles de generarla, ya que considera que las respuestas de sistemas distintos en el individuo no siempre varían en la misma forma; además, es una prueba muy objetiva, donde, a decir de los autores, tanto las situaciones como las conductas aparecen descritas en forma precisa y específica, es decir, se describen situaciones y conductas concretas y no abstracciones de las mismas, lo que lo hace el instrumento idóneo para nuestra investigación.

Con base en la Teoría Cognitivo Experiencial de Epstein y el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) que dicho autor desarrolló (2001), Contreras, Chávez y Velázquez (2006) construyeron, con la finalidad de contar con un instrumento ad hoc para evaluar el pensamiento constructivo en estudiantes universitarios de manera confiable y válida, el "Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios", orientado a eventos o situaciones vinculados específicamente a la vida académica y cuyo objetivo es evaluar el grado en el cual los pensamientos automáticos preconscientes de los estudiantes favorecen o no la solución de problemas que la vida académica les presenta. El CPCE cuenta con un total de 73 reactivos en un formato tipo Likert formado por seis escalas: dos escalas dirigidas a evaluar pensamientos de tipo constructivo, tres orientadas a la identificación de pensamientos no constructivos y una escala independiente integrada por elementos de todas las escalas anteriores. Las escalas asociadas a la identificación de Pensamiento Constructivo (PC) son Afrontamiento Conductual (ACON) y Afrontamiento Emocional (AEMO), la que a su vez contiene las subescalas Autoestima (Aut) y Capacidad de Sobreponerse (Sob). Las escalas estructuradas para la identificación de Pensamiento No Constructivo (PNC) son Rigidez (RIG), Pensamiento Esotérico (ESO) e Ilusión (ILU); por último se encuentra la escala independiente (PCG), denominada Pensamiento Constructivo Global. En cada reactivo del cuestionario, el sujeto califica en qué grado el contenido del reactivo refleja su forma de pensar o de actuar: total desacuerdo, acuerdo, neutral, acuerdo y totalmente de acuerdo; a mayor

Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes

puntuación, en mayor cantidad se posee el atributo evaluado.

Procedimiento

A cada uno de los grupos seleccionados se les aplicó, de manera colectiva en su salón de clases y previa autorización de su profesor y de los mismos estudiantes, el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) y el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE). Se les dieron a los estudiantes las instrucciones para resolverlos, primero el ISRA y una vez que terminaron de contestarlo, el CPCE; ambos cuestionarios estaban foliados, ya que se les indicó a los alumnos que no pusieran sus nombres, que sus respuestas serían anónimas, por lo que se les pidió que contestaran con la mayor sinceridad posible. Una vez aplicados, se procedió a ingresar los datos de las respuestas dadas a los cuestionarios en una base para realizar el análisis estadístico correspondiente a través del programa SPSS v.15.

Resultados

A continuación presentamos los resultados, en primer lugar aquéllos que describen los obtenidos de la aplicación del CPCE, enseguida los derivados de la aplicación del ISRA, para finalmente exponer los que tienen que ver con la relación entre el pensamiento constructivo y la ansiedad.

Tabla 1.

Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en Pensamiento Constructivo

	Puntuaciones		
	Bajas	Adecuadas	Altas
Pensamiento Constructivo	25%	52%	23%
Afrontamiento Conductual	35%	44%	21%
Afrontamiento Emocional	27%	51%	22%
Autoestima	27%	53%	20%
Capacidad de Sobreponerse	25%	57%	18%
Pensamiento Constructivo Global	25%	56%	19%
Promedio	27.33%	52.16%	20.5%

En cuanto a pensamiento constructivo, en la Tabla 1 se presenta la distribución del porcentaje de alumnos en el total de pensamiento constructivo, afrontamiento conductual, afrontamiento emocional, autoestima, capacidad de sobreponerse y pensamiento constructivo global, en las categorías de puntuaciones bajas, adecuadas y altas. Hay que señalar que en esta área del CPCE, así como en las escalas y subescalas que lo componen, lo deseable es tener puntuaciones adecuadas (del percentil 26 al 74) o puntuaciones altas (del percentil 75 o más).

Tabla 2.

Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en pensamiento No Constructivo

	Puntuaciones		
	Bajas	Moderadas	Altas
Pensamiento No Constructivo	18%	46%	36%
Pensamiento Esotérico	29%	47%	24%
Ilusión	20%	54%	26%
Rigidez	14%	47%	39%
Promedio	20.25%	48.5%	31.25%

Asimismo, en la tabla 2 se presenta la distribución del porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en el área de pensamiento no constructivo y sus escalas de pensamiento esotérico, ilusión y rigidez, siendo aquí lo deseable encontrarse con puntuaciones moderadas (del percentil 26 al 74) y bajas (del percentil 25 al 1).

Al observar ambas tablas, si bien nos damos cuenta que un poco más de la mitad de la población presenta puntuaciones adecuadas en el área, escalas y subescalas de pensamiento constructivo ($\bar{X}=52\%$) y casi la mitad obtiene puntuaciones moderadas en el área y escalas de pensamiento no constructivo ($\bar{X}=48\%$), nos percatamos de un hecho preocupante: el que un alto porcentaje de estudiantes, del rango de 25 a 35%, tienen un bajo pensamiento constructivo, afrontamiento conductual y emocional, así como una baja autoestima y capacidad de sobreponerse; al mismo tiempo, del orden de 24 a 39% de estudiantes presentan un rango no deseable, esto es, puntuaciones altas en pensamiento no constructivo, pensamiento esotérico, ilusión y rigidez.

En promedio, sólo 20% de estudiantes presenta puntuaciones altas –que son muy buenas– en las escalas de pensamiento constructivo, contra 27% que presenta puntuaciones bajas en esas escalas. De igual forma, sólo 20% de estudiantes presenta puntuaciones bajas –que son las deseables– en pensamiento no constructivo y sus escalas, contra 31% de estudiantes que presenta puntuaciones altas no deseables en dichas escalas.

Al comparar la ejecución de hombres y mujeres, con respecto al pensamiento constructivo, las mujeres presentan puntuaciones más altas que los hombres en pensamiento constructivo total, afrontamiento conductual, afrontamiento emocional, autoestima y capacidad de sobreponerse, y los hombres puntuaciones más altas sólo en pensamiento constructivo global. Por otro lado, en el área de pensamiento no constructivo, los hombres presentan puntuaciones más altas en pensamiento no constructivo, rigidez e ilusión, y las mujeres en la escala de pensamiento esotérico. Sin embargo, utilizando la prueba t de Student ($\alpha = 0.05$), la única diferencia significativa que encontramos fue en afrontamiento conductual ($\alpha = 0.047$), a favor de las mujeres; es decir, las mujeres cuando se les presentan problemas, en comparación con los hombres, intentan la mayor parte de las veces encontrar formas efectivas de solucionarlos, para lo cual realizan acciones encaminadas a resolverlos, las ejecutan, y se arriesgan a aceptar los retos que esto implica. En todas las demás áreas, escalas y subescalas, tanto de pensamiento constructivo como no constructivo, la diferencia entre la ejecución de hombres y mujeres no fue significativa.

Tabla 3.
Porcentaje de estudiantes (hombres y mujeres) en las diferentes clasificaciones de ansiedad

Modalidades de Ansiedad	Clasificación de ansiedad		
	Baja	En la Norma	Alta
Cognitiva	56.5%	31.5%	12%
Fisiológica	43	41.5%	15.5%
Motora	50.5%	34.5%	15%
Promedio	49.83%	35.83%	14.16

En cuanto a las respuestas de los estudiantes al ISRA, en la tabla 3 se reporta el porcentaje de estudiantes de la muestra que se encuentran en las tres modalidades de ansiedad, en las categorías de ansiedad baja, en la norma y ansiedad alta. Aquí, a diferencia de lo encontrado en CPCE, los resultados son muy alentadores. Sólo 12% de alumnos presentan ansiedad cognitiva alta, 15.5% ansiedad fisiológica alta y 15% ansiedad motora alta, presentando por tanto 88% de los estudiantes una ansiedad cognitiva aceptable, 84.5% una ansiedad fisiológica aceptable y 85% una ansiedad motora aceptable. En promedio, 50% de alumnos no muestra ansiedad, 36% está dentro de la norma, y sólo 14% presenta ansiedad alta.

En las tres modalidades de ansiedad, las mujeres sistemáticamente obtienen puntuaciones más altas que los hombres, sin embargo, al realizar un análisis con la t de Student para comparar la ejecución de hombres y mujeres, observamos que sólo fue significativa la diferencia en ansiedad fisiológica ($\alpha=0.008$); esto es, ante acontecimientos que las estresan, las mujeres presentan, en comparación con los hombres, significativamente más respuestas fisiológicas como palpitations, taquicardia, sequedad en la boca, escalofríos, temblor, sudoración, tensión muscular, respiración agitada, molestias de estómago, mareo, dolor de cabeza, etcétera.

Tabla 4.
Correlaciones entre las escalas y subescalas de Pensamiento Constructivo y las áreas del ISRA

	Cognitiva	Fisiológica	Motora	Total ISRA
PC	-0.57**	-0.40**	-0.50**	-0.54**
AEMO	-0.59**	-0.37**	-0.47**	-0.54**
Aut	-0.59**	-0.36**	-0.47**	-0.56**
Sob	-.037**	-0.23**	-0.30**	-0.33**
ACON	-0.33**	-0.29**	-0.36**	-0.34**
PCG	-0.57**	-0.46**	-0.52**	-0.57**

**significativas a 0.01

Finalmente, al determinar las correlaciones entre las puntuaciones de ambos cuestionarios, el CPCE y el ISRA, tenemos que, como se esperaba, todas las escalas y subescalas de pensamiento constructivo y pensamiento constructivo global se correlacionaron

negativamente con las tres modalidades de ansiedad y con ansiedad total. Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $\alpha = 0.01$. En la tabla 4 se resumen estos resultados. Es decir, aquellos alumnos con puntuaciones más altas en afrontamiento conductual, afrontamiento emocional, autoestima, capacidad de sobreponerse, pensamiento constructivo global y el total de pensamiento constructivo, esto es, que presentan estos repertorios de manera adecuada y deseable, a su vez muestran menores índices de ansiedad, en cualquiera de sus modalidades: cognitiva, fisiológica o motora. Resumiendo: mientras mejores estrategias de pensamiento constructivo posee un estudiante, presenta significativamente menos ansiedad en cualquiera de sus tipos.

Por otro lado, si observamos las correlaciones entre pensamiento no constructivo, sus escalas y las respuestas al ISRA, encontramos significativas las correlaciones entre el total de Pensamiento no Constructivo (PNC) con ansiedad motora y el total de ansiedad ($\alpha = 0.05$); asimismo, fueron significativas las correlaciones entre pensamiento de tipo rígido (RIG) con ansiedad cognitiva ($\alpha = 0.05$), motora ($\alpha = 0.01$) y el total de ansiedad ($\alpha = 0.01$), lo que se puede apreciar detalladamente en la tabla 5.

Tabla 5.
Correlaciones entre las escalas de Pensamiento No Constructivo y las áreas del ISRA

	Cognitiva	Fisiológica	Motora	Total ISRA
PNC	0.14	0.10	0.20*	0.18*
RIG	0.19*	0.12	0.26**	0.23**
ESO	0.04	0.05	0.12	0.08
ILU	0.08	0.05	0.06	0.09

**significativa a 0.01

*significativa a 0.05

Aquí esperábamos que todas las correlaciones fueran positivas, es decir, esperábamos que, a mayores puntuaciones en pensamiento de tipo rígido, esotérico, ilusión y pensamiento no constructivo en general, se obtuvieran mayores puntuaciones en ansiedad en sus tres tipos. Sin embargo, sólo fueron significativas las correlaciones entre pensamiento rígido con ansiedad total, cognitiva y motora, así como la correlación entre el total de pensamiento no constructivo con ansiedad total y ansiedad motora,

esto es, aquellos estudiantes que no son flexibles en cuando a los juicios que hacen otros, que son intolerantes, con pensamiento de tipo absolutista y dicotómico, que no aceptan las opiniones de los demás, presentan a su vez significativamente más pensamientos y sentimientos de preocupación, miedo o inseguridad, teniendo la idea de que las personas que los rodean observan su conducta y se percatan de sus problemas y torpezas, por lo cual presentan falta de concentración y de toma de decisiones, asimismo, presentan también agitación motora, así como respuestas de huida o evitación. En los otros tipos de pensamiento: esotérico e ilusión y el total de pensamiento no constructivo, si bien a mayores puntuaciones en ellos se presentan a su vez mayores puntuaciones en las tres modalidades de ansiedad, las correlaciones no fueron significativas.

Conclusiones y Discusión

Tanto en pensamiento constructivo como en pensamiento no constructivo, aproximadamente la mitad de los estudiantes de la muestra estudiada presentaron puntuaciones adecuadas o moderadas. La mitad restante se reparte de la siguiente manera:

En pensamiento constructivo, 20% de alumnos presenta un pensamiento constructivo muy bueno (puntuaciones altas), contra casi 30% de puntuaciones bajas, es decir, si bien poco más de la mitad tiene un adecuado pensamiento constructivo, sólo 20% lo tiene muy bueno contra casi 30% que tiene un deficiente pensamiento constructivo.

Respecto a pensamiento no constructivo, 49% que no lo tiene moderado se reparte de igual forma: 20% de estudiantes con puntuaciones que demuestran que poseen en grado mínimo un pensamiento destructivo (puntuaciones bajas), contra 31% que demuestra poseer en alto grado un pensamiento no constructivo.

Estos resultados son muy coherentes: la mitad de estudiantes posee tanto un adecuado pensamiento constructivo así como un pensamiento no constructivo aceptable, 20% posee un pensamiento constructivo muy bueno así como un pensamiento destructivo mínimo, y 30% restante posee un inadecuado pensamiento constructivo y un alto pensamiento no constructivo.

Al comparar el pensamiento constructivo y no constructivo de hombres y mujeres, si bien ellas

tienen en general puntuaciones más altas en pensamiento constructivo y los hombres en pensamiento no constructivo, la única diferencia estadísticamente significativa fue en afrontamiento conductual, donde las mujeres, para resolver problemas, los encaran e intentan en mayor grado que los hombres encontrar formas efectivas de solucionarlos.

Respecto a ansiedad, encontramos que en promedio, 86% de la muestra presentó de ansiedad baja a ansiedad aceptable, y sólo 14% de la población mostró algún tipo de ansiedad. En este atributo, las mujeres obtienen en general puntuaciones más altas que los hombres, aunque sólo fue significativa la diferencia en ansiedad fisiológica, al igual que en los estudios de Sandin *et al.* (2005) y Sánchez *et al.* (2006), esto es, las mujeres somatizan más que los hombres la ansiedad que presentan.

En las correlaciones entre las puntuaciones del CPCE y el ISRA, como se esperaba, las puntuaciones en pensamiento constructivo, sus escalas y subescalas, correlacionaron negativa y significativamente con las tres modalidades de ansiedad. Lo anterior significa que aquellos alumnos que poseen un adecuado o alto pensamiento constructivo, así como adecuados o altos repertorios de afrontamiento conductual, afrontamiento emocional, autoestima y capacidad de sobreponerse, presentan ansiedad ya sea cognitiva, fisiológica o motora, en grado mínimo.

Por otra parte, en las correlaciones entre pensamiento no constructivo y ansiedad, sólo correlacionaron significativamente el total de pensamiento no constructivo con ansiedad motora y ansiedad total, y la escala de rigidez con ansiedad cognitiva, motora y ansiedad total, lo que también significa que aquellos estudiantes con pensamiento no constructivo tienden a presentar más ansiedad, sobre todo la motora, y aquéllos con mayor cantidad de pensamientos de tipo rígido y absolutista presentan a su vez más sentimientos de preocupación, miedo e inseguridad, así como conductas de evitación y ansiedad en general.

Encontramos que los repertorios de pensamiento no constructivo, pensamiento esotérico e ilusión, no están relacionados con ningún tipo de ansiedad, esto es, se pueden tener pensamientos de tipo esotérico e ilusión y no presentar ansiedad en cualquiera de sus modalidades. Si bien no es lo que esperábamos, estos resultados son coherentes con algunos estudios que sugieren que el estrés promueve la emergencia de

estrategias de afrontamiento mágicas para resolverlas. En este sentido, Farkas (2003) menciona que el pensamiento mágico ayuda a reducir el estrés, porque permite que la persona pueda sentir una sensación de control personal sobre situaciones adversas. El uso de estrategias mágicas crea una sensación de control ilusoria; el individuo tiende a creer que fuerzas sobrenaturales e impersonales –como las creencias mostradas en las escalas de pensamiento esotérico e ilusión–, causan aquellos factores inciertos e impredecibles, y por tanto incontrolables, que se relaciona con la vida personal y académica, por lo que es razonable esperar que mientras más estresantes y menos controlables sean las situaciones, surjan este tipo de estrategias mágicas.

Finalmente, podemos concluir que 86% de la muestra presentó de ansiedad baja a ansiedad aceptable, y sólo 14% de la población mostró algún tipo de ansiedad, ostentando las mujeres más ansiedad fisiológica que los hombres. La mitad de los estudiantes universitarios posee un adecuado pensamiento constructivo así como un moderado pensamiento no constructivo; sin embargo, existe también un porcentaje considerablemente alto de estudiantes (alrededor 30%), que tiene tanto un pensamiento constructivo bajo como un pensamiento no constructivo alto. Asimismo, aquellos alumnos con pensamiento no constructivo, no necesariamente presentan ansiedad, quizá debido a que justamente recurren a tener pensamientos de tipo esotérico para reducir el estrés académico aunque, por otra parte, aquellos alumnos que muestran un pensamiento constructivo adecuado, tienden a presentar bajos índices de ansiedad.

Consideramos que los hallazgos encontrados pueden generalizarse con cautela, ya que aunque fueron elegidos aleatoriamente tanto las carreras como los semestres cursados, estando representadas 20% de las carreras que se imparten en las FES y 66% de los semestres cursados, la muestra de estudiantes no fue muy grande. Por otra parte, si bien la ansiedad no fue un problema serio, ya que sólo se presentó en promedio en 14% de la población, sí lo fue el alto índice de pensamiento constructivo inadecuado (27%), así como el de pensamiento no constructivo (31%), por lo que sería deseable establecer un programa para enseñarles a los estudiantes universitarios estrategias para aprender a pensar de manera constructiva, así como para eliminar pen-

samientos destructivos. Asimismo, este programa serviría además para investigar si, en aquellos alumnos que la presentan, como consecuencia de este tipo de entrenamiento, se decrementa la ansiedad como resultado de pensar de forma más constructiva, es decir, se propone enseñar a los alumnos a incrementar su pensamiento constructivo como una manera de reducir los niveles de ansiedad ante las demandas que la vida académica les requiere.

Referencias

- Aragón, B. L. E., Chávez, L. R., & Flores, T. M. A. (2009). Perfil de Personalidad de los Estudiantes de Biología, Psicología y Odontología de la FES Iztacala. Ponencia presentada en el XXVIII Coloquio de Investigación de la FES Iztacala UNAM. 25 - 27 de agosto de 2009. Tlalnepantla, Edo. de México, México.
- Barraza, M. A. (2009). La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Electrónica psicología científica.com*. Trabajo publicado el 20 de marzo de 2009. ISSN: 2011-2521.
- Barrio, V. (1996). Evaluación de las características psicopatológicas. En Fernández-Ballesteros, R. (Eds.) *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Salamanca: Pirámide.
- Bayés, R. (1985). *Psicología oncológica*. España: Martínez Roca.
- Benedito, M. M. C., & Botella, A. C. (1992). El tratamiento de la ansiedad generalizada por medio de procedimientos cognitivo-comportamentales. *Psycothema*, 4, 479-490.
- Contreras, G. O., Chávez, B. M., & Velázquez, O. M. (2006). Cualidades psicométricas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. *Revista de la Sociedad de Egresados de la Facultad de Psicología*, 9, 1-2, 13-22.
- Eberhard, S., & Epstein, S. (1997). Constructive Thinking, reactions a laboratory stressor, and symptomts in everyday life. *Anxiety, Stress and Coping*, 10, 269-303, <http://dx.doi.org/10.1080/10615809708249305>
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The Key of Emotional Intelligence*. Londres: Paeger.
- Epstein, S. (2001). *Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive Thinking. A Broad Coping Variable with Specific Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-350, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.332>
- Farkas, Ch. (2003). Utilización de Estrategias Mágicas para el Manejo de Situaciones Estresantes en Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37, 1, 109-143.
- García, G. E., & de la Peza, C. R. (2005). Relación de Variables Cognitivo- Emocionales y Rendimiento Académico. *Revista Iberpsicología*, 10, 7.
- Gutiérrez, C. M., & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento *versus* falta de confianza. *Psycothema*, 7, 569-578.
- Katz, L., & Epstein, S. (1991). Constructive Thinking with Laboratory Stressor Induced Stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 789-800, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.61.5.789>
- Sánchez, L. M. P., Aparicio, G. M. E., & Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercibida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psycothema*, 18, 584-590.
- Sandin, B., Valiente, R. M., Chorot, P., & Santed, M. A. (2005). Propiedades psicométricas del índice de sensibilidad a la ansiedad. *Psycothema*, 17, 478-483.
- Shoal, G. D., & Giancola, P. R. (2001). Cognition, negative affectivity and substance use in adolescent boys with and without a family history of a substance use disorder. *Journal of Studies on Alcohol*, 62, 675-686.
- Sue, D., Sue, D. W., & Sue, S. (2000). *Understanding abnormal behavior*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Tobal, J. J. M., & Cano, V. A. R. (1997). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Vargas, N. B. I., & Contreras, R. E. A. (2007). Técnicas cognitivas-conductuales para el tratamiento del estrés. En García, M. M. (Comp.). *Estrategias*

de evaluación e intervención en psicología.
México: FES Zaragoza UNAM y Miguel Ángel
Porrúa Ediciones.

Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J. C., & Salinas, J. M. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema*, 19, 654-860.