

PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CONSTRUCTIVE THINKING AND COPING STRESS IN COLLEGE STUDENTS

**Ofelia Contreras-Gutiérrez, Margarita Chávez-
Becerra y Laura Edna Aragón-Borja**
Universidad Nacional Autónoma de México, FES
Iztacala, Estado de México, México

Recibido: Noviembre 25, 2011
Revisado: Febrero 6, 2012
Aprobado: Abril 2, 2012

Artículo de investigación. Este trabajo es producto del Proyecto de Investigación: "Determinación de la validez predictiva y de constructo de la Escala de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios", financiado por PAPIIT UNAM No. IN404008. Dirigir la correspondencia a la primera autora, correo electrónico: ofeliaco@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación posible entre pensamiento constructivo y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. Se trabajó con una muestra aleatoria de 184 estudiantes de tres campus multidisciplinarios de la UNAM, 107 mujeres y 77 hombres. Se aplicaron el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). El 77% de los estudiantes obtienen puntuaciones entre adecuado y alto pensamiento constructivo, mientras que el 23% califica bajo pensamiento constructivo. La mayoría de los estudiantes refiere utilizar estrategias del estilo dirigido a la resolución de problemas con frecuencia de a menudo (70 a 89), mientras que las estrategias improductivas son raramente utilizadas (30 a 49). En el análisis de las relaciones entre estilos de afrontamiento y pensamiento constructivo se denota que a puntuaciones altas en pensamiento constructivo corresponden puntuaciones altas en el empleo de estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de los problemas, también se observa una correlación directa entre pensamiento no constructivo y afrontamiento improductivo. El afrontamiento conductual es la subescala que muestra una correlación considerable con el estilo de afrontamiento orientado a la solución de problemas, mientras que la falta de Afrontamiento Emocional, la baja autoestima, y la incapacidad para sobreponerse se asocian con la elección de un estilo de afrontamiento improductivo. El estilo de afrontamiento en relación con los demás se asocia con afrontamiento conductual, baja autoestima e incapacidad de sobreponerse. Los estudiantes que poseen baja autoestima, e incapacidad para manejar sus emociones, pero poseen la habilidad para afrontar conductualmente, optan por buscar redes de soporte social como alternativa de afrontamiento.

Palabras Claves: Afrontamiento, pensamiento constructivo, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This research had the objective of establishing a possible relation between constructive thinking and styles of coping with stress among university students. The research was made by the use of a random sample of 184 students from three multidisciplinary UNAM campuses, 107 females and 77 males. The Questionnaire on Constructive Thinking for University Students (QCTUS) and the Scale of Coping for Adolescents (SCA) were applied. 77% of the students obtained scores between the adequate and high constructive thought ranges, while the remaining 23% qualified as low constructive thinking. Most of the students stated they use problem-solving oriented study strategies in a most often frequency (70 to 89), while unproductive strategies are rarely used (30 to 49). The analysis of relations between coping styles and constructive thinking denotes that to high constructive thinking scores correspond to high scores in the use of problem-solving oriented coping strategies, in addition a direct correlation between non-constructive thinking and unproductive coping was observed. Behavioral coping was a subscale that showed a considerable correlation with the problem-solving coping style, while the lack of emotional coping, low self-esteem, and the incapacity to overcome situations, are associated to the election of an unproductive coping style. Coping styles in relation to others is associated to behavioral coping, low self-esteem and the incapacity to overcome situations. Students exhibiting low self-esteem, and incapacity to manage their emotions, but that possessed the ability of behavioral coping, tended to look for social support networks as an alternative for coping.

Key words: Coping, constructive thinking, university students.

INTRODUCCIÓN

Al ingresar a los estudios superiores el conjunto de expectativas, las nuevas demandas, el nivel de competencia entre compañeros y la saturación de trabajo, suelen constituir fuertes generadores de estrés para los jóvenes. Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra y De la Iglesia (2008), ubican este contexto como generador de tensión y estrés, lo que exige al estudiante utilizar sus recursos para afrontar estas situaciones, para poder desempeñarse con éxito y solucionar los problemas que la vida académica les presenta con el menor costo de estrés emocional y físico. El estrés es descrito por Franco (2009) como una respuesta general del organismo ante demandas internas o externas que requieren la movilización de recursos fisiológicos y psicológicos para poder afrontar tales demandas que ejercen influencia tanto en el estado de ánimo como en los hábitos de salud (Martín, 2007).

Las consecuencias de períodos de estrés prolongados, o de respuestas intensas ante el mismo, se caracterizan por la aparición de alteraciones como fatiga, ansiedad, insomnio, trastornos digestivos, etc., que frecuentemente se ven acompañados por sensaciones de abatimiento y agotamiento

psicofísico (Kyriacou, 2001; Leung, Siu & Spector, 2000; Matud, De Abona & Matud, 2002), todas estas reacciones compiten con la atención necesaria para consolidar el aprendizaje, el desempeño académico y el sentido de bienestar dentro de la vida académica.

Los trabajos de Piemontesi y Heredia (2009) muestran la existencia de altos índices de estrés en estudiantes universitarios en especial ante los exámenes, la sobrecarga académica y el insuficiente tiempo para realizar tareas.

Polo, Hernández y Poza (1996), reportan que el nivel de estrés que viven los estudiantes varía con el tiempo, así como las situaciones que son percibidas como estresantes. En una investigación llevada a cabo por ellos con estudiantes de primero y tercer semestre de psicología en la Universidad de Madrid, presentan más estrés los del primer ciclo que los del tercero, ante evaluaciones y la realización de tarea de forma independiente. Mientras estos últimos se encontraban más preocupados por la competencia entre compañeros. Los mismos autores señalan que el estrés informado por los estudiantes corresponde más a la cognición que a la emoción, es decir, se

preocupan y piensan negativamente respecto a las situaciones que se les presentan: el evento más estresante es la sensación de no poder concluir con el trabajo, lo que revela y acentúa la sensación de falta de control.

De acuerdo con Delgado, Gómez, Jaramillo, Maya, Narváez, Salazar A, Hazzel y Castaño (2005), la mayoría de los estudiantes logran buenos niveles de adaptación a la vida escolar a través de los ciclos académicos e incrementan las estrategias eficaces de afrontamiento al estrés. Sin embargo, existe un grupo de universitarios que no logran esta transición, y con ello ponen en riesgo su estabilidad emocional, e incluso su salud física. Los mismos autores en un estudio realizado con estudiantes de medicina en la Universidad de Manizales, encontraron que la mayoría presentaban un estrés moderado, que sus estrategias de afrontamiento solían ser malas, probablemente porque durante la adolescencia se presentan conductas de riesgo como abuso de sustancias, cigarrillos y alcohol, que se identifican como tipos de afrontamiento de evitación al estrés.

Es importante remarcar que no todos los estudiantes padecen estrés, ello más bien depende de la disposición personal para responder a exigencias, así como las características de cada situación en específico.

Dentro de las disposiciones personales se muestra como relevante, la orientación general que presentan las personas para interpretar los eventos cotidianos; de acuerdo con estos planteamientos serán aquellos estudiantes con un estilo explicativo positivo quienes tengan mayores posibilidades de éxito y menos estrés; por el contrario, quienes tengan estilos explicativos negativos suelen estresarse más y presentar una sintomatología depresiva ante las exigencias del medio y entonces, es probable experimentar un fracaso académico. De acuerdo con Sanjuán y Magallanes (2007), el tipo de recursos emocionales e intelectuales de que dispongan y la forma en que los utilice, influirán en el desempeño escolar, así como en la experiencia estudiantil en general.

Ante una situación estresante las personas ponemos en juego un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se despliegan para aminorar y dar respuesta a las demandas específicas, externas

y/o internas, que son evaluadas como excesivas o desbordantes de acuerdo con los recursos que los individuos consideran poseer. A este proceso se le denomina afrontamiento (Gómez, Luengo, Romero, Villar & Sobral, 2006).

El afrontamiento desempeña un papel importante como mediador entre las experiencias estresantes a las que están sometidas las personas, e involucra recursos personales y sociales para hacer frente a estas situaciones. Es importante señalar que el afrontamiento no es un rasgo, es un proceso, que se va ajustando a los cambios percibidos, tanto de la amenaza como de los propios recursos.

Aún cuando se parte de la idea de que cada situación es específica, y que es percibida y evaluada por la persona de manera particular, se han identificado estilos generales de afrontamiento, los cuales agrupan a un conjunto de estrategias independientes. Folkman y Lazarus (1988) propusieron dos estilos de afrontamiento, el focalizado en resolver el problema (modificar la situación problemática para hacerla menos estresante), y el emocional (reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional). A estas categorías Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra y de la Iglesia (2008), agregan las Estrategias de Evitación, las que implican escapar del problema, no pensando en él, o distrayéndose con otras actividades o conductas.

Con base en esta clasificación general de las estrategias de afrontamiento, Frydenberg y Lewis (2000), desarrollaron la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), donde se agrupan 18 estrategias de afrontamiento en tres estilos básicos: dirigidas a resolver el problema, en relación con los demás y afrontamiento improductivo.

Es importante recordar que las estrategias de afrontamiento son herramientas que la persona emplea en el desarrollo y manejo de la situación, solo pueden ser establecidas una vez que se ha analizado el problema, determinado los objetivos a alcanzar, evaluado los recursos con los que se cuenta, y las posibilidades de éxito. Todo ello implica un importante ejercicio intelectual previo a la acción, el cual está determinado en gran parte por la manera en cómo la persona se mira a sí mismo, a la situación, y al futuro. Lo que nos ubica en el campo de la percepción, y por tanto, en el de la cognición humana.

Pensamiento Constructivo

Un constructo teórico que contribuye a explicar la forma en cómo las personas interpretan la realidad, a sí mismos y al futuro, y derivado de ello, la forma en cómo afrontan las situaciones estresantes, es el pensamiento constructivo, término acuñado por Epstein (1994), el que hace referencia a la capacidad para reconocer las propias emociones y sentimientos, y al proceso de regulación, 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 al medio social.

De acuerdo con Epstein (1994), un conjunto de esquemas de la realidad, de carácter preconsciente y automático, determinan la manera en cómo percibimos los acontecimientos, al mismo tiempo sirven de soporte a la personalidad. De la manera específica en cómo 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 que se asocia.

Epstein (1994) considera que este sistema de procesamiento de la información actúa de manera paralela al sistema racional, y tiene sus raíces en experiencias tempranas, altamente cargadas de emoción. El principio que rige a este sistema es el de la asociación.

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). Tales patrones automáticos de pensamiento tendrán una profunda influencia en los sentimientos y conductas a nivel personal y social.

De acuerdo con estos planteamientos, el conjunto de ideas de carácter preconsciente, automáticas, funcionan como mediadoras o filtros a través de los que las personas perciben las situaciones; y derivado de ello, las respuestas emocionales o cognitivas que se generen en relación con esto.

Aún cuando el pensamiento constructivo se vincula con la denominada inteligencia emocional, no son sinónimos, ya que este constructo hace referencia a una tendencia generalizada a percibir de cierta manera los eventos, mientras que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad para percibir las propias emociones, manejarlas de manera inteligente, así como a la habilidad para contactarse con las emociones de los demás y generar un nivel de empatía que nos permita relacionarnos de forma positiva con los demás.

El pensamiento constructivo, puede ser entendido como un mediador o antecedente a la conducta emocionalmente inteligente. En un primer momento percibimos los eventos de acuerdo en nuestra tendencia generalizada de carácter preconsciente, y a partir de esta percepción respondemos con nuestra capacidad para comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. De acuerdo con Epstein (1998), de la manera específica en cómo 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 asociada. Es importante subrayar que Epstein subraya el carácter cognoscitivo de este proceso, por lo que se refiere a él con el término pensamiento constructivo.

El pensamiento constructivo puede tomar dos tendencias generales, hacia el lado constructivo o hacia el no constructivo. Cuando las personas tienden a percibir la realidad, a sí mismos y al futuro de una manera constructiva, consideran que el mundo presenta retos (problemas), que poseen la capacidad para enfrentarlos (de toda situación se puede aprender), y que el resultado de los acontecimientos depende en gran medida del empeño y consistencia que ellos muestren en las tareas, tendientes a responder a estas situaciones demandantes de esfuerzos extraordinarios. Por el contrario, las personas que se orientan al pensamiento no constructivo o destructivo, presentan pensamientos automáticos que refieren al mundo como un lugar peligroso, en el que no se puede confiar en las personas, y en el que cualquier esfuerzo será inútil. Este tipo de pensamiento traerá como consecuencias conductas poco adaptativas y alejadas de las metas que las mismas situaciones sociales

le presentan, ya sea en el ámbito académico o extra académico.

Tales patrones automáticos de pensamiento no solo tendrán una profunda influencia en los sentimientos y comportamientos espontáneos de las personas, sino que sesgarán los intentos de pensar racional y objetivamente, interferirán no solo en la interpretación de los acontecimientos, sino también en los hechos objetivos que experimenta la persona como resultado del ambiente que crea para sí misma.

El pensamiento constructivo es una variable que interactúa con algunos otros elementos de la personalidad, así como con la naturaleza de las relaciones que establecemos con los demás. Varias investigaciones han mostrado la relación entre este constructo y la estabilidad emocional de los estudiantes, su capacidad para adaptarse a la vida escolar y su sentido de bienestar subjetivo (Bermúdez, Teva & Sánchez, A. 2003).

Así mismo, se ha observado que el pensamiento no constructivo se asocia con patrones de comportamiento poco adaptativos en ambientes escolares, tales como ser víctima de abuso o acoso en la escuela, con altos niveles de pensamiento no constructivo, y con conductas antisociales y delictivas (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En una investigación previa llevada a cabo por las autoras del presente, con estudiantes universitarios, se observó una correlación inversa entre el pensamiento constructivo y el nivel de ansiedad evaluado en la muestra (Aragón, Contreras Gutiérrez & Trón-Álvarez, 2011).

Estos resultados nos hacen suponer que el constructo pensamiento constructivo, se constituye en un factor protector para las personas, que les permite manejar mejor sus emociones (por ejemplo la ansiedad), e interactuar de manera más adaptativa con el entorno (en espacios académicos, por ejemplo).

Con base en estos hallazgos podemos suponer que este factor de protección, se extiende a otros procesos psicológicos, tal como el afrontamiento al estrés. Si tomamos en cuenta que la puesta en práctica de las estrategias de afrontamiento exitosas, dependen en mucho de cómo las personas perciban las situaciones estresantes (qué tan amenazantes las vean), cómo se ven a sí mismos ante tales situaciones (¿con los recursos suficien-

tes?, ¿con capacidad para tomar el control de la situación?), este último aspecto directamente conectado con la autoestima, ya que es muy probable que los buenos pensadores constructivos, sean personas que afronten de manera exitosas las situaciones que la vida académica les presenta. Por el contrario, aquellos estudiantes que sean malos pensadores constructivos, tenderán a emplear de manera preferente estrategias poco exitosas ante situaciones estresantes de la vida académica.

Guiada por este razonamiento, la presente investigación tiene como objetivo general establecer la relación posible entre pensamiento constructivo y los estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios.

MÉTODO

Participantes

Estudiantes de nivel Licenciatura de los cinco Campus Multidisciplinarios de la UNAM, ubicados en la zona metropolitana de la Ciudad de México, en donde se imparten 38 carreras de las diferentes áreas del conocimiento: de las ciencias, las humanidades, las ciencias sociales, de la salud, científico tecnológicas y de las artes.

Selección de la Muestra

El procedimiento para la selección de la muestra fue aleatorio por racimos, tomándose como unidad meta grupos de estudiantes tal y como estaban adscritos al período escolar de las licenciaturas en ese momento. La selección de los grupos se hizo seleccionando de manera aleatoria las siguientes variables: carrera, turno, semestre, y campus para las carreras que se ofertan en más de una unidad multidisciplinaria. En el caso del turno se estableció como condición que se mantuviera la proporción que se presenta en todas las carreras de 4 a 1 entre el matutino y el vespertino. De esta manera lo primero que se seleccionó aleatoriamente fueron las carreras o licenciaturas, una vez seleccionadas se ubicó el campus o facultad en que se imparten y para aquellos casos en donde dos campus ofertan la misma carrera, se eligió de manera aleatoria uno de ellos y se continuó seleccionando de manera

aleatoria las otras variables (turno y semestre). Siguiendo el procedimiento anterior se seleccionaron seis carreras de las 38 que se imparten en los cinco campus universitarios, finalmente los grupos de la muestra fueron aquéllos disponibles y que consintieron en participar.

Participantes

Ciento ochenta y cuatro estudiantes de tres campus Multidisciplinarios: Acatlán, Aragón y Zaragoza, de las carreras de Sociología, Ingeniería Civil, Administración Pública, Desarrollo Agropecuario, Pedagogía e Ingeniería Química (el porcentaje por carrera en la composición de la muestra se aprecia en la Figura 1). El 84% de los participantes asistía a clases en el turno matutino, 16% en el turno vespertino; 107 mujeres (58%) y 77 hombres (42%), con una edad promedio de 21 años y un rango de 17 a 31 años.

Aparatos y materiales

Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE) de Contreras,

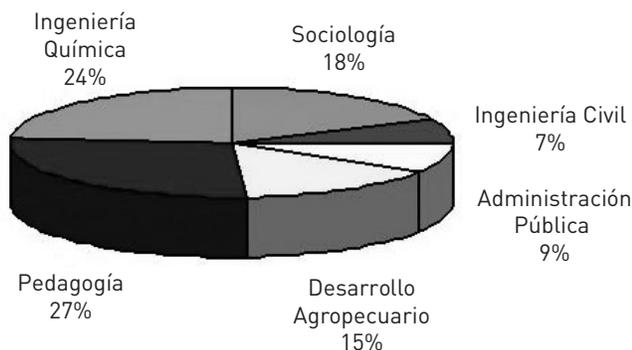


Figura 1. Contribución por carrera a la composición de la muestra.

Chávez y Velazquez (2006), con 73 ítems en un formato tipo Likert y cinco opciones de respuesta, que van del total desacuerdo al total acuerdo.

El CPCE está conformado por seis escalas, dos escalas dirigidas a evaluar pensamientos de tipo constructivo (área de pensamiento constructivo), tres orientadas a la identificación de pensamientos no constructivos (área de pensamiento no constructivo), y una escala independiente integrada

por elementos de todas las escalas (pensamientos constructivos y no constructivos), lo que permite utilizarla como una medida general o global y rápida del pensamiento constructivo.

En el área de Pensamiento Constructivo (total de PC) se encuentran las escalas de Afrontamiento Conductual (ACON) y Afrontamiento Emocional (AEMO), esta última a su vez contiene las subescalas: Autoestima (Aut) y Capacidad de Sobreponerse (Sob). El área de Pensamiento No Constructivo (PNC) la integran las escalas de Rigidez (RIG), Pensamiento Esotérico (ESO) e Ilusión (ILU).

La estructuración de escalas, subescalas, así como el número de ítems del CPCE son el resultado del análisis de su estructura factorial y de confiabilidad en estudios previos (Contreras, Chávez & Velázquez, 2006). Los índices Alpha de Cronbach para el total de los ítems dirigidos a la identificación de Pensamiento Constructivos (PC) y para el total de los orientados al Pensamiento No Constructivo (PNC), son satisfactorios.

EL CPCE se califica con base a los siguientes rangos percentiles, aplicables tanto al área de pensamiento constructivo como a sus escalas y subescalas: del percentil 1 a 25 indican bajo pensamiento constructivo, del percentil 26 al 74 adecuado y del percentil 75 o más, alto pensamiento constructivo. En tanto para calificar pensamiento no constructivo los puntos de corte son: del percentil 1 al 25 bajo pensamiento no constructivo, entre el percentil 26 al 74 moderado y un percentil igual o mayor a 75 califican con alto pensamiento no constructivo, estos rangos se aplican también a todas las escalas de esta área.

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (2000), construida para adolescentes de 12 a 18 años, sin embargo de acuerdo a los autores puede ser utilizada con personas mayores de este rango de edad, debido a la utilidad y bondades que la experiencia ha mostrado. Esta integrada por 80 ítems, 79 de tipo cerrado y uno abierto. Los 79 ítems cerrados se presentan en una escala tipo Likert, con opción de respuesta de cinco puntos: 1= no me ocurre nunca o no lo hago; 2= me ocurre o lo hago raras veces; 3 = me ocurre o lo hago algunas veces; 4= me ocurre o lo hago a menudo; 5 = me ocurre o lo hago con mucha frecuencia. Evalúa 18 estrategias utilizadas frente a situaciones estresantes (Tabla 1).

Tabla 1.

Estrategias de afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis, 2000

1. Buscar apoyo social (As)	10. Acción social (So)
2. Concentrarse en resolver el problema (Rp)	11. Ignorar el problema (Ip)
3. Esforzarse y tener éxito (Es)	12. Autoinculparse (Cu)
4. Preocuparse (Pr)	13. Reservarlo para sí (Re)
5. Invertir en amigos íntimos (Ai)	14. Buscar apoyo espiritual (Ae)
6. Buscar pertenencia (Pe)	15. Fijarse en lo positivo (Po)
7. Hacerse ilusiones (Hi)	16. Buscar ayuda profesional (Ap)
8. Falta de afrontamiento (Na)	17. Buscar diversiones relajantes (Dr)
9. Reducción de la tensión (Rt)	18. Distracción física (Fi)

Los autores de la ACS señalan que las 18 estrategias pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento: dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo.

El uso de las estrategias de manera individual (perfil individual) y/o grupal (perfil de grupo), se determina mediante la obtención de los puntajes ajustados por estrategia y su ubicación en una escala de 20 a 100, en donde una puntuación obtenida de 20 a 29 se considera una estrategia no utilizada, de 30 a 49 se utiliza raras veces, de 50 a 69 se utiliza algunas veces, de 70 a 89 se utiliza a menudo y de 90 a 100 se utiliza con mucha frecuencia. Para el perfil grupal se estima la media aritmética de las puntuaciones individuales ajustadas por estrategia.

Procedimiento

La aplicación del CPCE y de la ACS a la muestra seleccionada, se efectuó de manera colectiva en los salones de clase, previa autorización de los profesores de cada grupo; no se estableció límite de tiempo para responder a los cuestionarios, aunque en términos generales la tarea se realizó en 60 min. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante el segundo semestre del período escolar del año 2009.

RESULTADOS

De acuerdo con los puntos de corte establecidos para las áreas, escalas y subescalas que conforman el CPCE, el 77% de los estudiantes obtiene puntuaciones entre adecuado y alto pensamiento constructivo (del percentil 26 al 99) en el total del área de pensamiento constructivo (PC), en tanto el 23% califica con bajo pensamiento constructivo (percentil 1 a 25). Conforme a las puntuaciones en la escala independiente (PCG), el 74% de los universitarios consigue puntuaciones entre adecuado y alto pensamiento constructivo (percentil 26 a 99), mientras que el 26% tiene bajo pensamiento constructivo (percentil 1 a 25).

En la Tabla 2 se detallan los porcentajes de la muestra en los rangos percentiles para las dos escalas y subescalas del área de pensamiento constructivo. Acorde a la información, se destaca que el 70% de los estudiantes alcanzan puntuaciones que los ubican en las categorías de adecuado a alto pensamiento constructivo (del percentil 26 al 99) en la escala de afrontamiento emocional, es decir son universitarios que piensan de manera constructiva en el momento de afrontar errores y sentimientos negativos que llegan a generarse ante exigencias que se presentan dentro del ámbito académico, manteniendo un concepto favorable de sí mismos (autoestima); además de

Tabla 2.
*Distribución del porcentaje de la muestra en tres rangos percentiles.
Escala y subescalas del área de pensamiento constructivo (CPCE)*

Escala y Subescalas	Percentiles		
	1 - 25	26 - 74	75 - 99
Afrontamiento Emocional	30%	36%	34%
Autoestima	27%	44%	29%
Capacidad de Sobreponerse	24%	52%	24%
Afrontamiento Conductual	32%	43%	25%

que no se obsesionan con pensamientos asociados a experiencias escolares negativas (capacidad de sobreponerse). En tanto para la escala de afrontamiento conductual, el 68% de los participantes consigue calificar de adecuado a alto (percentil 26 a 99), por lo que sus pensamientos los dirigen a planear y actuar a fin de solucionar los problemas que se les presentan. Por último, en referencia a las escalas de afrontamiento emocional y conductual, un 30% y 32% respectivamente, califican con bajo pensamiento constructivo (percentil 1 a 25).

Por lo que se refiere a la distribución de los porcentajes de la muestra en los rangos percentiles para pensamiento no constructivo, en la Tabla 3 se observa que el 74% de los estudiantes ostentan pensamiento no constructivo de bajo a moderado (percentil 1 al 75) en el área total de pensamiento no constructivo (PNC), mientras que

el 26% de los participantes alcanza puntuaciones de alto pensamiento no constructivo (percentil 75 a 99). De manera específica, para los participantes que calificaron con puntuaciones altas en las escalas de pensamiento no constructivo, se tienen los siguientes porcentajes: un 34% en rigidez, 25% en pensamiento esotérico y 15% en pensamiento iluso. Conforme a estos resultados, sobresale que el tipo de pensamiento no constructivo que más presentan los estudiantes es rigidez.

Afrontamiento

Acorde con los perfiles grupales (medias de puntuaciones ajustadas) para cada estrategia que evalúa la ACS y agrupadas por estilo de afrontamiento, en la Figura 2 se aprecia que la mayoría

Tabla 3.
*Distribución del porcentaje de la muestra en tres rangos percentiles.
Total del área de pensamiento no Constructivo y escalas (CPCE)*

Total de PNC y Escalas	Percentiles		
	1 - 25	26 - 74	75 - 99
Pensamiento No Constructivo (PNC)	27%	47%	26%
Rigidez	16%	50%	34%
Pensamiento Esotérico	27%	48%	25%
Ilusión	34%	51%	15%

Tabla 4.
Perfiles grupales de las estrategias por estilo de afrontamiento

		Estrategia	Medias
ESTILOS DE AFRONTAMIENTO	DIRIGIDO A LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA	Esforzarse y tener éxito	77
		Concentrarse en resolver el problema	74
		Buscar apoyo social	60
		Buscar ayuda profesional	56
		Acción social	40
		Buscar diversiones relajantes	69
	EN RELACIÓN CON LOS DEMÁS	Fijarse en lo positivo	67
		Distracción física	60
		Invertir en amigos íntimos	60
		Buscar pertenencia	58
		Buscar apoyo espiritual	44
		Hacerse ilusiones	44
	AFRONTAMIENTO IMPRODUCTIVO	Preocuparse	69
		Reservarlo para sí	54
		Autoinculparse	52
		Reducción de la tensión	40
		Falta de afrontamiento	39
		Ignorar el problema	37

de los universitarios refieren utilizar en primer lugar las estrategias de afrontamiento dirigido a la resolución del problema, con una frecuencia de: a menudo (70 a 89) y algunas veces (50 a 69). En un segundo momento, las estrategias en relación con los demás, con una frecuencia de: entre algunas veces (50 a 69) y raras veces (30 a 49). En cuanto a las estrategias de tipo improductivo son raramente utilizadas (30 a 49).

En la Tabla 4 se muestra la utilización de las estrategias en cada uno de los estilos de afrontamiento, de acuerdo con los perfiles grupales (medias), para las 18 estrategias que evalúa la ACS y, en concordancia con éstos, se determinó la frecuencia con la que los estudiantes recurren a ellas, considerando su ubicación dentro de una escala de 20 a 100.

Estilo dirigido a la resolución del problema. Destaca que esforzarse y tener éxito, y concentrarse en resolver el problema, son las estrategias más empleadas, con una frecuencia de: a menudo (70 a 89), seguidas de buscar apoyo social y buscar ayuda profesional, con una frecuencia de: algunas veces (50 a 69); mientras que la estrategia menos utilizada es acción social, a la que los estudiantes recurren raras veces (30 a 49).

Afrontamiento en relación con los demás. Las estrategias más utilizadas son: buscar diversiones relajantes, fijarse en lo positivo, distracción física, invertir en amigos íntimos y buscar pertenencia, toda ellas con una frecuencia de: algunas veces (50 a 69). En tanto que, buscar apoyo espiritual y hacerse ilusiones son estrategias utilizadas raras veces (30 a 49).

Estilo improductivo. Las estrategias más utilizadas de este estilo por los universitarios, de acuerdo a los valores de las medias, son tres: preocuparse, reservarlo para sí y autoinculparse con una frecuencia de algunas veces (50 a 69), siendo la media más alta para preocuparse. En tanto raras veces (30 a 49) los participantes refieren emprender acciones para reducir la tensión, no hacer nada (falta de afrontamiento) o ignorar el problema.

Relación entre pensamiento constructivo y afrontamiento

Al realizar el análisis de la relación entre los estilos de afrontamiento y pensamiento constructivo, uti-

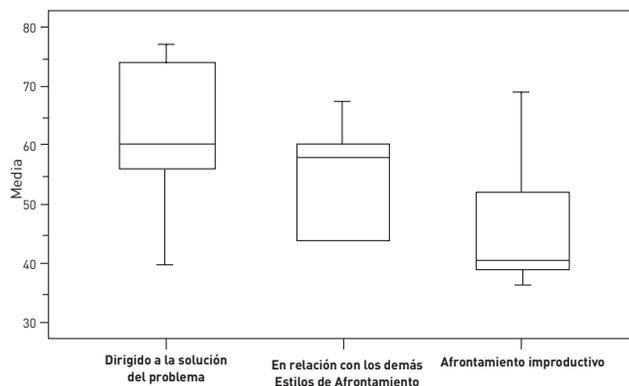


Figura 2. Estilos de afrontamiento de los universitarios.

lizando el coeficiente de correlación r de Pearson (Tabla 5), se encuentra que los estudiantes que consiguen puntuaciones altas en la escala independiente (PCG), en el área total de pensamiento constructivo (PC) y la escala de afrontamiento conductual (ACON), consiguen también puntajes altos en la utilización de estrategias del estilo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema (correlaciones positivas y significativas). Por otra parte, obtener puntuaciones altas en afrontamiento emocional (AEMO) y autoestima (Aut), se corresponden con puntajes bajos en las estrategias del estilo de afrontamiento dirigido a buscar apoyo en relación con los demás (correlaciones significativas y negativas), mientras que puntuaciones altas en afrontamiento conductual (ACON) le corresponden puntuaciones altas en afrontamiento en relación con los demás.

Respecto a la correlación entre las estrategias del estilo de afrontamiento improductivo y las escalas, subescalas y el total de PC, se tiene en todos los casos, que a puntajes altos en las estrategias de afrontamiento improductivo se corresponden puntajes bajos en pensamiento constructivo (correlaciones significativas e inversas).

En resumen, del análisis de las relaciones entre estilos de afrontamiento y pensamiento constructivo se denota que los estudiantes que recurren con mayor frecuencia a las estrategias de afrontamiento dirigido a la solución de los problemas, son aquellos universitarios con pensamiento constructivo, específicamente resaltan los que orientan sus pensamientos a planear y actuar con

Tabla 5.
Coeficientes *r* de Pearson entre Pensamiento Constructivo y Estilos de Afrontamiento

Estilo de Afrontamiento	Pensamiento Constructivo					
	PC	AEMO	Aut	Sob	ACON	PCG
Dirigido a la resolución del problema	.24**	.08	.05	.08	.39**	.16*
En relación con los demás	-.03	-.15*	-.18*	-.07	.15*	-.10
Improductivo	-.42**	-.47**	-.48**	-.33**	-.19**	-.44**

* $p > .05$, ** $p < .01$

el fin de encontrar una solución a los problemas que se les presentan (ACON). En tanto que los participantes con pensamientos que les permiten mantener una actitud favorable a sí mismos (Aut), y que tienen puntuaciones altas en afrontamiento conductual, utilizan menos las estrategias del estilo de afrontamiento en relación con los demás. Las estrategias del estilo de afrontamiento improductivo reportan usarlas con poca frecuencia cuando se ostenta pensamiento constructivo.

En cuanto a la asociación entre los estilos de afrontamiento con el total de pensamiento no

constructivo y sus escalas (Tabla 6), se deriva que a puntajes altos en pensamiento no constructivo, también se presentan puntajes altos en afrontamiento improductivo y en afrontamiento en relación con los demás, siendo estas correlaciones para todos los casos significativas, es decir los participantes con pensamiento no constructivo emplean con mayor frecuencia estrategias del estilo de afrontamiento improductivas o en relación con los demás.

En relación con la asociación de afrontamiento dirigido a la resolución del problema y pensamien-

Tabla 6.
Coeficientes *r* de Pearson entre pensamiento no constructivo y estilos de afrontamiento

Estilo de Afrontamiento	Pensamiento No Constructivo			
	PNC	RIG	ESO	ILU
Dirigido a la resolución del problema	-.07	-.04	-.03	-.13
En relación con los demás	.26**	.22**	.23**	.15*
Improductivo	.40**	.30**	.26**	.35**

* $p < .05$; ** $p < .01$

to no constructivo, la dirección de las relaciones ocurre en el sentido de que a mayor pensamiento no constructivo menor frecuencia en la utilización de estas estrategias, sin embargo las correlaciones no son significativas.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación señalan que la mayoría de los estudiantes que conformaron la muestra reportan pensamiento constructivo, y emplean el estilo de afrontamiento orientado a la solución de problemas (70%); mientras que una tercera parte de la muestra reportó tener ideas propias del pensamiento no constructivo y el empleo de estrategias improductivas (30%).

Los participantes que obtuvieron puntuaciones altas en pensamiento constructivo, mostraron a su vez, seleccionar de manera prioritaria las estrategias que corresponden al estilo orientado a solucionar problemas, mientras que los estudiantes que obtienen puntuaciones altas en pensamiento no constructivo tienden a reportar estilos de afrontamiento improductivo.

Si recuperamos la idea de que el afrontamiento al estrés es un proceso, que incluye una fase inicial de valoración del estudiante sobre sí mismo y la situación (Martínez et al., 2005); encontramos un importante espacio en el que el constructo de pensamiento constructivo muestra su potencial para comprender la elección de determinado estilo de afrontamiento sobre otros. De acuerdo con Canessa (2002), es la experiencia subjetiva la que determina si una situación es estresante o no; y a partir de esta valoración se generan las formas de afrontarla; ello depende del ajuste entre la evaluación que la persona hace de lo que está sucediendo, y a partir de ello de sus opciones de afrontamiento. Es en esta fase donde el pensamiento constructivo tiene un papel central como factor protector.

Si tomamos en cuenta las correlaciones positivas entre pensamiento constructivo y estilo de afrontamiento orientado a la solución del problema (bajas pero significativas), e inversas entre pensamiento no constructivo y este mismo conjunto de estrategias (moderadas y significativas), la afirmación que se planteó en relación

con el papel de factor protector del pensamiento constructivo para afrontar el estrés parece tener sustento en estos hallazgos.

En un análisis más detallado de las correlaciones entre subescalas y estilos de afrontamiento, podemos identificar los factores que tienen mayor relevancia para la adopción de determinado estilo de afrontamiento al estrés.

De acuerdo con nuestros resultados, la subescala de más peso para seleccionar estrategias orientadas a solucionar problemas es el afrontamiento conductual, es decir, la capacidad de tomar la iniciativa para buscar respuestas ante situaciones estresantes (asociación moderada y significativa entre afrontamiento conductual y estrategias orientadas a la solución del problema). La capacidad para contender con las emociones evocadas por eventos del pasado de carácter negativo (Afrontamiento Emocional), no parece ser relevante en el proceso de afrontar situaciones estresantes buscando soluciones por sí mismo y de manera activa (asociación directa muy baja y no significativa), para los pensadores constructivos. Mientras que sí tiene un peso importante, cuando se trata de optar por estrategias de carácter improductivo (asociación inversa, moderada y significativa). Cuando las personas no tienen la capacidad para superar las emociones negativas que se generaron en el pasado y que algún evento actual les evoca, tienden a emplear estrategias improductivas, como evadirse, realizando actividades que al mismo tiempo que evitan la situación presente, les ayudan a aliviar el dolor que permanece desde tiempo atrás. Es probable que la actualización de este sufrimiento emocional intensifique la sensación de estrés y por ello las personas tiendan a evadirse. Estos resultados se refuerzan cuando se observan las correlaciones obtenidas entre pensamiento no constructivo (PNC) y estilos de afrontamiento improductivo (correlación moderada y significativa).

En esta línea de razonamiento, la baja autoestima constituye el elemento de mayor peso para la elección del estilo de estrategias improductivas para afrontar el estrés, tal como puede observarse en la Tabla 5, esta subescala del pensamiento constructivo es la que presenta la correlación más alta y estadísticamente significativa ($r = -.48$;

$p < .001$). Las personas tienden a emplear estrategias improductivas cuando no manejan de forma adecuada las emociones negativas del pasado, y en especial cuando poseen baja autoestima.

Si a este dato adicionamos los resultados de las correlaciones entre las subescalas de pensamiento no constructivo (PNC) y estilo de afrontamiento improductivo, tenemos un elemento más implicado en la selección de este estilo de afrontamiento, un conjunto de ideas optimistas ingenuas, que muestran un mundo más amistoso que el que se observa cuando se presentan episodios estresantes. De esta forma, las personas incapaces de manejar emociones negativas generadas en eventos pasados, con baja autoestima, tienen a refugiarse en un mundo de ilusiones para escapar de las situaciones estresantes. Este patrón de comportamiento suele tener resultados poco exitosos en la vida cotidiana, académica o extra académica. Ante el probable aumento en el riesgo de experimentar un fracaso académico, hacen todo lo posible por evitarlo, para ello emplean estrategias de evitación o evasión (Sanjuán & Magallanes, 2007).

Cuando analizamos los elementos implicados en la elección de estrategias de afrontamiento en relación con los otros, encontramos que son personas cuyas ideas de carácter preconsciente y automáticas tienden a ser no constructivas (PNC), aunque con correlaciones bajas, son significativas, pero a diferencia de las personas que eligen las estrategias improductivas, estos sujetos presentan capacidad para afrontar conductualmente (una correlación baja, significativa), y las ideas de carácter no constructivo que presentan de manera más acentuada son las ideas esotéricas; es decir tienden a buscar apoyo en otros, ya sea en un ser superior que predetermina o influye en los resultados que se generarán de la situación estresante (ESO), o a otras personas, para reforzar que su forma de pensar es correcta; de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en la subescala de rigidez (RIG), existe una correlación baja pero significativa.

De acuerdo con los planteamientos de Frydenberg y Lewis (2000), este estilo de afrontamiento no perjudica a la persona, y puede ser funcional en algunas circunstancias. Al parecer aquéllos que seleccionen las estrategias de afrontamiento

en relación con los demás, aún cuando tienden a orientar su percepción del mundo de manera no constructiva de forma general (PNC), poseen la habilidad para tomar iniciativas y dirigir su comportamiento hacia la solución de problemas, para hacerlo se apoyan en los demás, los compañeros, la familia, o los profesores, quienes se constituyen en una red de apoyo para soportar a la persona en situaciones estresantes. Ante situaciones que ponen en riesgo su estabilidad, y a las que evalúan como que rebasan sus recursos o capacidad de respuesta, el contar con el apoyo de los demás (personas o entes superiores), les permiten orientar su conducta para la búsqueda de soluciones.

Aún cuando los resultados de la presente investigación no pueden extender de manera amplia a otros sectores de la población, por el tamaño de la muestra y la representatividad de la misma (solo están representadas seis de las treinta y ocho licenciaturas que se ofrecen en la UNAM). La detección temprana de los estudiantes con niveles altos de pensamiento no constructivo, posibilita la intervención con miras a reorientar estas ideas básicas para convertirlas en pensamientos constructivos, a través de procesos educativos, que promuevan un nuevo significado sobre las propias capacidades, el entorno y el futuro, para actuar en concordancia, y disminuir en la medida de sus posibilidades los riesgos para su salud y su bienestar emocional derivados de niveles altos de estrés, y del empleo de estrategias de afrontamiento inadecuadas. En este sentido vale la pena realizar una línea de investigación que evalúe la relación entre pensamiento constructivo y algunos trastornos de salud emocional, como depresión, ansiedad, y con algunos padecimientos físicos.

REFERENCIAS

- Aragón-Borja, L. E., Contreras-Gutiérrez, O., & Tron-Álvarez. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (1), 43-56, available via: <http://dx.doi.org/10.5460/jbhsi.v3.1.26598>
- Bermúdez, M. P., Teva. I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la Relación entre Inteligencia

- Emocional; Estabilidad Emocional y Bienestar Psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Canessa, B. (2002). Adaptación Psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de estudiantes de Lima Metropolitana. *Revista Persona*, 5, 191-233.
- Contreras, O., Chávez, B. M., & Velásquez, O. (2006). Cualidades Psicométricas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. *Revista de la Sociedad de Ex -Alumnos de la Facultad de Psicología (SEFPSI)*. México, 9. (1-2). ISSN 1870 - 2325.
- Delgado G., Gómez, H., Jaramillo M., Maya P. Narváez M., Salazar A., Hazzel, K., & Castaño, J. (2005). Estudio descriptivo sobre estrés en estudiantes de medicina de la Universidad de Manizales. *Archivos de Medicina. Universidad de Manizales-Facultad de Medicina*, 5(11), 37-45
- Epstein, S. (1994). Integration of Cognitive and Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.709>
- Fernández, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & De la Iglesia, G. (2008). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466-475, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés mediante la meditación. *Apuntes de Psicología. Colegio Oficial de Psicología*, 27 (1), 99-109.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Escalas de afrontamiento para adolescentes (ASC). Adaptación española de Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos. Madrid, TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- García, H. (2005). El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, el mundo y el futuro en estudiantes de la facultad de ciencias humanas en San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6 (1), 581-597.
- Gómez, J., Luengo, A., Romero, E., Villar, P., & Sobral, J. (2006). Estrategias de Afrontamiento el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), 581-597.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35, available via: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910124115>
- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. (2000). Faculty Stressors, Job Satisfaction, and Psychological Distress Among University Teachers in Hong Kong: The Role of Locus of Control. *International Journal of Stress Management*, 7, November-April, 121-137, available via: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009584202196>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez, V., Arenas, M. A., Páez, A., Casado, E., Ahumado, N., Cuello, S., Silva, I., & Peña, I. (2005). La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante situaciones de exámenes en estudiantes de 4º año de psicología de UNSL. *Fundamentos en Humanidades. Año VI, Núm. II (12/2005)*, 173-194.
- Matud, M., De Abona, M., & Matud, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 451-465.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25 (1), 102-111.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2 (2/3), 159-172.

Sanjuán, P., & Magallanes, A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y Salud, 18* (1), 83-98.

Tobón, S., & Núñez, A. (2007). Relación de fac-

tores psicológicos con los síntomas de dispepsia en estudiantes universitarios españoles. *Suma Psicológica, 12* (1), 93-106.