

INFLUENCIA DEL MIEDO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO JUVENIL: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA

Influence of Fear in Academic Achievement of the teenager: The pluricultural context of Ceuta

Federico Pulido Acosta
Francisco Herrera Clavero

Fecha de recepción: 09/11/2015
Fecha de aceptación: 20/12/2015

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo conocer los tipos y relaciones del Miedo y el Rendimiento Académico (RA) en alumnado, de 12 a 18 años, en la ciudad de Ceuta. Se contó con 557 participantes, que reflejan las características de un contexto pluricultural. El 54.2% fueron chicas, el 45.8% varones, el 64.5% musulmanes, el 35.5% cristianos. Como instrumentos de evaluación se han empleado la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II) y las calificaciones de los alumnos. Se reflejan niveles medio-bajos de miedo y medios en RA, influyendo en ellos las sociodemográficas de edad y cultura/religión. El género sólo influye en el Miedo y el estatus en el RA. Se obtuvo relación estadísticamente significativa entre Miedo y RA.

PALABRAS CLAVE: emoción, logro académico, diversidad, multiculturalidad, adolescencia.

ABSTRACT: We want to reflect the types of Fear and Academic Achievement (AA), and the influence over each other, of teenagers from 12 to 18 in Ceuta. We focused on 557 participants that reflect multicultural features; 45.8% are boys, 54.2% girls; 64.5% are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used in this survey are FSSC-II (Ascensio et al., 2012), as well as the children's grades. The results show mid-low levels on Fear and medium in Achievement. They are influenced in a very different way by the sociodemographic factors of age and customs/religion. The gender factor only affects the fear variable and socioeconomic and cultural on Achievement. We have also found a statistically significant relationship between Fear and Academic Achievement.

KEYWORDS: emotion, academic performance, diversity, multicultural context, adolescence.

Introducción

Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la Inteligencia Racional. Dentro de esos elementos internos, los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Resulta difícil precisar que tanto por ciento del éxito personal, académico y profesional corresponde a campos independientes de las emociones. En cualquier caso, una importante parte del mismo se puede relacionar con

esas estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas. Al mismo tiempo, la cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas (Díaz, 2014).

Al considerar el concepto de emoción, se toman como partida las teorías de autores como Sroufe (2000), centradas en tres componentes cruciales: componente experiencial-cognitivo, componente fisiológico y reacción conductual, de carácter adaptativo. Desde esta perspectiva, una emoción consiste en el análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico y, que a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás y que es vivenciada como tal.

Dentro de estas emociones, este trabajo se ocupa del miedo, considerado como una emoción específica básica y como tal, incorpora todos los componentes fundamentales de ésta. El miedo es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa.

Varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente, sin embargo, no existe la misma predisposición cuando se hace referencia a situaciones de la vida moderna. Las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014). Los niños temen a situaciones muy variadas que, en parte, dependen de la edad, sin embargo, existe una enorme constancia en los miedos más comunes, siendo parecidos, con independencia de la edad, el sexo y el grupo cultural. Todos pertenecen a la categoría de miedo a la muerte (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011). La edad es uno de los factores que influyen en la intensidad y el número de miedos, decreciendo ambos con el paso del tiempo hasta alcanzar la etapa adolescente y la adulta (Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana, y Byrne, 2014). El género es otra variable determinante en la incidencia e intensidad de los miedos (Matesanz, 2006; Burnham et al., 2011 y Pulido y Herrera, 2015). Las diferencias descritas para la variable sexo, hacen que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos por separado para ambos sexos, algo necesario si se pretende encontrar factores independientes para los dos. También se puede contemplar la enorme incidencia que tiene el entorno cultural sobre el miedo, observándose la influencia este factor en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014 y Pulido y Herrera, 2015). Esto hace necesarios instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imberón, Olivares-Olivares y Olivares (2013).

Con respecto a los diferentes instrumentos de evaluación, Lane y Gullone (1999) los subdividen en dos grupos: los cuestionarios libres (autogenerados) en los que el sujeto debe contestar, sin referentes, cuáles son los elementos atemorizantes que mayores niveles de miedo le producen y los cuestionarios preestablecidos (tipo FSS) en los que el sujeto contesta los niveles de miedo que le producen diferentes estímulos de un listado, a través de una escala tipo Likert. Los mencionados autores, también llegan a la conclusión de que dentro de los cuestionarios predeterminados las diferentes versiones de FSS (Inventario de Temores) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos.

Como concepto final, se define el Rendimiento Académico, que se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En el presente trabajo, se han empleado las calificaciones escolares como indicativo de éste, considerando a Gómez Castro (1986, p. 269), ya que “al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, indica cierta asociación

entre ellas. Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas ($p > .01$)”.

Con respecto a las investigaciones que relacionan el Rendimiento con las emociones, se puede considerar la realizada por Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), en la que se describe la influencia de diferentes estados emocionales y el Rendimiento. Por su parte, considerando el miedo, no son muy numerosas, existiendo un importante “vacío” en este campo de conocimientos. Desde esta perspectiva, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) y Piñar y Fernández-Castro (2011), se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto.

Todo esto queda enfocado al ámbito adolescente, durante el periodo que corresponde a la etapa de Educación Secundaria (y Bachillerato) en la ciudad de Ceuta, donde destaca la diversidad cultural que caracteriza a la población, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana (también existe una población de judíos y, en menor medida, hindúes). Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de adolescentes escolarizados en institutos de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo y Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo y el Rendimiento Académico. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan resultados superiores en los niveles de Miedo en función del género, la cultura y el estatus socio-económico. Esto no ocurrirá en el Rendimiento. Considerando el estudio de Ford et al. (2014), se espera que el Miedo dificulte el desempeño académico, del mismo modo que ocurre en otros ámbitos de la conducta humana.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre los cuatro institutos que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. El 29.3% de la muestra correspondía al Instituto Naranja, el 29.4% al Instituto Blanco, el 21.2% al Instituto Amarillo y el restante 20.1% al Negro. Por edad, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra, mientras que el 35.5% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. Esto representa las dos culturas mayoritarias en nuestra ciudad y conforman el contexto pluricultural que la caracteriza. Describiendo la

muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes muy parecidos, siendo el 45.8% chicos y el resto de la muestra (54.2% %) chicas. Para finalizar la descripción de la muestra, se presenta su distribución atendiendo al estatus. Sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%), el 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de ESO hasta segundo de Bachillerato) por cada uno de los institutos. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

Como instrumento para evaluar el miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español en la investigación de Ascensio et al. (2012). Intentando corregir la tendencia del alumnado a contestar la opción intermedia, se emplearon 4 alternativas, en lugar de 3 -1 (nada), 2 (un poco), 3 (bastante) y 4 (mucho)-. Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.957. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron los 5 especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: Miedo a los Animales y al Peligro (refleja una varianza explicada del 12.37%), Miedo a la Muerte (es el que mayor número de ítems integra, con un total de 26, los cuales ofrecen una varianza explicada del 9,99%), Miedo a lo Desconocido (7.34%), Miedos Escolares (6.52%) y Miedos Médicos (3.85%). La suma de la varianza explicada de los cinco factores es de 40.07%. Cada uno de los participantes contestó al cuestionario durante la primera hora de clase, en una única sesión, después de recibir información sobre el modo de contestar a cada uno de los ítems.

Finalmente se emplearon las calificaciones como medida del Rendimiento Académico, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez Castro (1986).

Procedimiento

Una vez recogidos los datos se construyó la base para su análisis, utilizando el programa informático SPSS. Los resultados se sometieron a análisis estadístico, comenzando por la estadística descriptiva, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar el nivel de significación de los datos obtenidos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, a nivel de significación de $p=0.05$, junto con ANOVAS. Finalmente se muestran los resultados de la regresión realizada (regresión múltiple "stepwise"), considerando como variable criterio el Rendimiento Académico y como variables predictoras las sociodemográficas y el Miedo. El análisis completo ha hecho posible la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

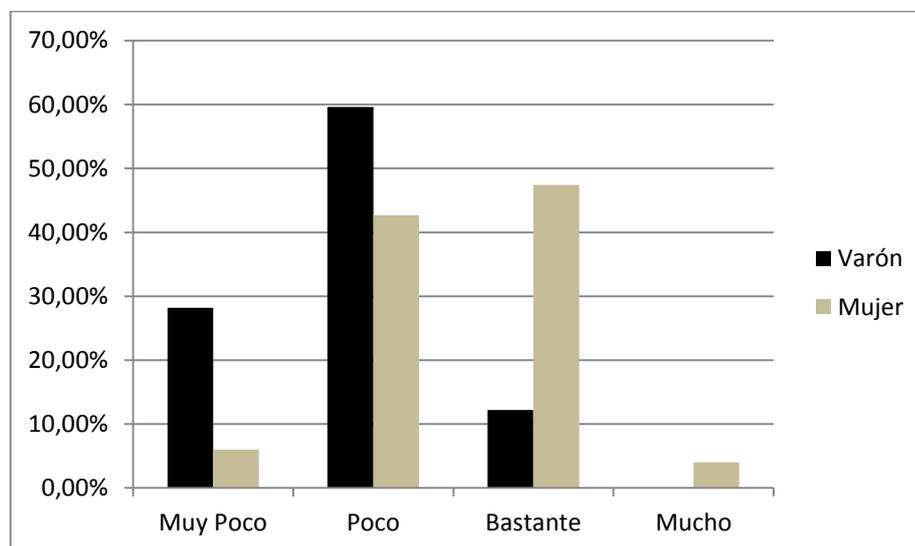
Resultados

Para conocer los tipos y niveles generales de Miedo, se recurre a la estadística descriptiva. La opción "poco miedo", con algo más de la mitad de la muestra (50.4%) es la más frecuente, seguida de la de bastante miedo, alcanzada por el 31.2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, alejados de la opción más baja (16.2%) y de mucho miedo (2.2%).

Por edad, el grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es en el de mayor edad (media de 106.04). El siguiente curso, es 1º de ESO (105.69 de media). Después aparecería 2º de ESO (99.9), seguido por 4º de ESO (97.9 de media). El alumnado de 3º de ESO (92.35), es el último. Las diferencias no son muy evidentes y todos los grupos se mueven en niveles medio-bajos. Su distribución no sigue un orden lógico. Las diferencias no resultan significativas para el Miedo Total ($p=0.160$), a los Animales y al Peligro ($p=0.228$), a la Muerte ($p=0.071$), a lo Desconocido ($p=0.383$), los Miedos Escolares ($p=0.357$) y los Miedos Médicos ($p=0.369$). La edad no es una variable influyente en cuanto al Miedo y todos sus factores durante la adolescencia.

Considerando el género, las chicas evidencian un nivel más alto de miedo que los chicos, manifestando porcentajes más altos en cuanto a las opciones que reflejan un nivel superior de miedo, algo que se ve reforzado por las medias de ambos (79.6 los hombres y 116.7 las mujeres). Esta realidad se puede ver en la figura 1.

Figura 1. Puntuaciones en Miedo en función del Género

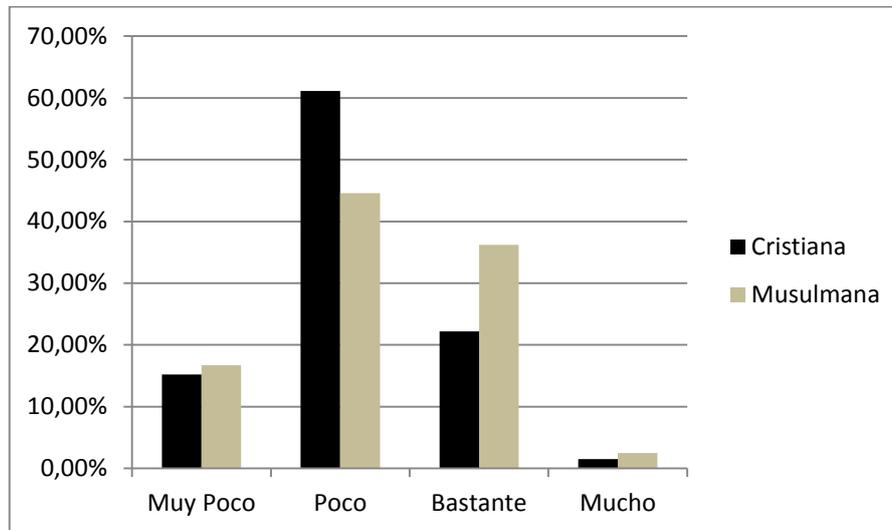


Los varones no sólo alcanzan puntuaciones más bajas en Miedo Total, sino en cada uno de los factores que lo integran: Miedo a la Muerte (55.13 mujeres frente a 42.84), a lo Desconocido (15.71 por 8.58 en chicos), a los Animales (25.85 las chicas por 12.59 los niños), a los Médicos (3.65 en mujeres por 2.49) y Miedos Escolares (16.54 por 13.13 los varones). Los chicos manifiestan niveles más bajos de miedo que las chicas, tal y como demuestra la prueba ANOVA (se resume en la tabla 1, en la que aparecen todos los factores del miedo en los que se obtuvieron diferencias significativas), ya que las diferencias son estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0.000$), a los Animales y al Peligro ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), los Miedos Escolares ($p=0.000$) y los Miedos Médicos ($p=0.000$).

El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más elevados de miedo (la media de los cristianos es 94.55 frente a 102.65). Esto se observa en la figura 2. El alumnado de religión musulmana obtiene puntuaciones más altas en esta variable, así como en los diferentes factores: Miedo a los Animales (21.61 de los musulmanes por 16.46 para los cristianos), a la Muerte (49.25 frente al 49.64), a lo Desconocido (11.76 por 12.82),

Miedos Escolares (15.44 por 14.14 de los cristianos) y Miedos Médicos (2.93 por 3.22 musulmanes).

Figura 2. Puntuaciones en Miedo en función de la Cultura



Los resultados de la estadística inferencial demuestran que la cultura influye en el Miedo Total ($p=0.022$) y el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$). Sin embargo, no fueron significativas para el Miedo a la Muerte ($p=0.781$), a lo Desconocido ($p=0.099$), los Miedos Escolares ($p=0.052$) y los Miedos Médicos ($p=0.231$). Para el estatus, se observa una distribución desorganizada, ya que, por media, los niveles más altos aparecen en los estatus centrales (medio con una media de 100.38 y medio-bajo con 100.07), con puntuaciones prácticamente idénticas. No se puede encontrar ningún patrón que permita establecer relaciones entre el nivel de miedo y el estatus socio-económico y cultural. El hecho de pertenecer a un determinado estatus no influye en el Miedo Total ($p=0.832$), el Miedo a los Animales ($p=0.952$), el Miedo a la Muerte ($p=0.228$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0.877$), los Miedos Escolares ($p=0.807$) y los Miedos Médicos ($p=0.066$).

Tabla 1. ANOVA del Miedo en función de variables sociodemográficas Género y Cultura

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Típ.	F	P
Sexo						
Miedo Total	255	0	Varones	79.6353	33.77013	150.287 .000
	302	0	Mujeres	116.7815	37.12454	
Miedo Animales	255	0	Varones	12.59	9.131	193.542 .000
	302	0	Mujeres	25.85	12.697	
Miedo Muerte	255	0	Varones	42.84	15.805	97.581 .000
	302	0	Mujeres	55.13	13.565	
Miedo Desconocido	255	0	Varones	8.58	7.020	108.226 .000
	302	0	Mujeres	15.71	8.830	
Miedos Escolares	255	0	Varones	13.13	7.151	29.742 .000
	302	0	Mujeres	16.54	7.534	
Miedos Médicos	255	0	Varones	2.49	2.942	17.404 .000
	302	0	Mujeres	3.65	3.498	

		Cultura/Religión					
Miedo Total	198	0	Cristianos	94.5505	35.54171	5.248	.022
	359	0	Musulmanes	102.6574	42.21681		
Miedo Animales	198	0	Cristianos	16.46	11.097		
	359	0	Musulmanes	21.61	13.614	20.757	.000

Para el Rendimiento Académico, expresado por la nota media, el resultado más habitual (30.6%) es el notable. La siguiente calificación es el “bien” (21%). A continuación aparecen, muy próximas entre sí, las calificaciones de suspenso (con un 19.8%) y aprobado (19.2%). La calificación con porcentajes más bajos (9.4%) es el sobresaliente.

El curso con la media más alta es 1º de Bachillerato (6.43) con el mayor porcentaje en notables (45.8%) y el menor en suspensos (9.7%). Por esta razón presenta mayor rendimiento que el otro 1º(ESO con una media de 6.28). El siguiente sería 3º de ESO(6) y después 2º de Bachillerato (5.95). Los resultados medios más bajos se dan en 4º de ESO (5.7) y sobre todo en 2º de ESO (5.4). Se puede observar una distribución sin lógica lo que refuerza lo descrito para esta variable. Las diferencias son significativas para la Lengua Castellana ($p=0.002$), Matemáticas ($p=0.000$), Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.014$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.001$). Sin embargo no se encuentran para el Rendimiento Total ($p=0.071$). Las calificaciones se distribuyen de una manera prácticamente idéntica entre varones y mujeres. Así las chicas alcanzan una media de 5.946, mientras que los chicos llegan hasta 5.939. Las chicas reflejan resultados ligeramente superiores, en Rendimiento en Lengua Castellana (5.32 por 5.44), en Sociales (6.12 frente a 6.18), en Inglés (5.65 y 5.75) y en Religión (6.93 por 7.13). Por el contrario, las calificaciones de los varones son más altas en Matemáticas (5.6 y 5.43) y Naturales (5.99 y 5.72). En la enorme equiparación entre los dos grupos, hace que no aparecen diferencias significativas en Rendimiento Total ($p=0.963$), en Lengua Castellana ($p=0.483$), Matemáticas ($p=0.392$), Sociales ($p=0.779$), Naturales ($p=0.142$), Inglés ($p=0.595$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.254$).

Las calificaciones son más bajas entre los musulmanes, en las medias de todas las materias: Lengua Castellana (musulmanes 5.1 y cristianos 5.9), Matemáticas (5.15 por 6.14), Sociales (6 por 6.42), Naturales (6.36 por 5.55), Inglés (5.41 frente a 6.25) y Religión/Ciudadanía -Filosofía en los Bachilleratos- (7.73 y 6.66). Esto queda demostrado en los resultados de la prueba ANOVA, en el Rendimiento Total ($p=0.000$), en Lengua Castellana ($p=0.000$), en Matemáticas ($p=0.000$), en Sociales ($p=0.033$), en Naturales ($p=0.000$), en Inglés ($p=0.000$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.000$). El resumen de esta prueba ANOVA aparece resumido en la tabla 2.

Teniendo en cuenta el estatus, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el nivel socioeconómico y cultural. En el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores, seguido del medio. Estos presentan una media de 7.3 y 6.7 respectivamente. Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos, encontrándose medias que quedan fuera del aprobado. El medio bajo (4.98) y el bajo (4.52) ocupan los resultados inferiores. De esta forma, las medias de Rendimiento en Lengua Castellana (6.54), Matemáticas (6.52), ciencias Sociales (7.11), ciencias Naturales (6.94), Inglés (6.94) y Religión/Ciudadanía (7.95) son superiores en el grupo con estatus Medio-Alto. Esto es así hasta tal punto que solamente la materia de Religión tiene puntuaciones por encima del 5. Las diferencias (tabla 2) son estadísticamente significativas en Rendimiento Total ($p=0.000$) y por materias: Lengua Castellana ($p=0.000$), Matemáticas ($p=0.000$), Ciencias Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.000$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.000$).

Miedo y Rendimiento

Se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo. Así, el grupo con peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (5) con los porcentajes mayores en suspensos y aprobados (33.3% cada uno). El segundo lugar lo ocupa la población educativa que evidencia muy poco miedo (con una media de 5.59). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5.92), con el segundo porcentaje más bajo de suspensos (22%) y notables (32.4%). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo, con los porcentajes más altos en sobresalientes (10.3%) y notables (33.5%) y los más bajos en suspensos (16%). Para ofrecer más claridad, las opciones se han reagrupado en dos alternativas: Poco Miedo (muy poco y poco miedo) y Mucho Miedo (bastante y mucho miedo). Las diferencias no son muy importantes, pero en todos los casos el grupo que refleja niveles menores de Miedo es el que alcanza la media más elevada, tanto a nivel general (con una media de 5.845) como en las diferentes materias (Lengua Castellana -5.22-, Matemáticas -5.46-, Sociales -5.93-, Naturales -5.83- y Religión -6.93-), excepto en Inglés (donde los que reflejan Poco miedo tiene una media de 5.56 y los que reflejan Mucho 5.57) donde las medias son prácticamente idénticas.

Tabla 2. ANOVA del Rendimiento en función de variables sociodemográficas Cultura y Estatus

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Rendimiento Global	198	0	Cristianos	6.4731	1.76866	29.784	.000
	358	1	Musulmanes	5.6508	1.66266		
Rendimiento Lengua Castellana	198	0	Cristianos	5.909	2.1212	20.092	.000
	358	1	Musulmanes	5.106	1.9661		
Rendimiento Matemáticas/Griego	198	0	Cristianos	6.146	2.1713	25.414	.000
	358	1	Musulmanes	5.159	2.2329		
Rendimiento Sociales	198	0	Cristianos	6.429	2.1966	4.564	.033
	358	1	Musulmanes	6.008	2.2398		
Rendimiento Naturales/Latín	198	0	Cristianos	6.364	2.1819	18.118	.000
	358	1	Musulmanes	5.559	2.1092		
Rendimiento Inglés	198	0	Cristianos	6.258	2.2438	19.912	.000
	358	1	Musulmanes	5.411	2.0855		
Religión/Ciudadanía Y Filosofía	198	0	Cristianos	7.732	1.9470	35.629	.000
	358	1	Musulmanes	6.662	2.0662		
Estatus socio-económico y cultural							
Rendimiento Global	35	0	Bajo	4.5286	1.85658	72.916	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.9866	1.43361		
	282	1	Medio	6.7057	1.42218		
	27	0	Alto	7.3333	1.86052		
Rendimiento Lengua Castellana	35	0	Bajo	3.886	2.0113	52.984	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.401	1.7237		
	282	1	Medio	6.177	1.8398		
	27	0	Alto	6.926	2.0367		
Rendimiento Matemáticas/Griego	35	0	Bajo	4.086	2.1743	45.875	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.439	2.1332		
	282	1	Medio	6.383	1.8965		
	27	0	Alto	6.667	2.2871		

Rendimiento Sociales	35	0	Bajo	4.571	2.1322	31.737	.000
	212	0	Medio-Bajo	5.340	2.1258		
	282	1	Medio	6.855	1.9687		
	27	0	Alto	7.370	2.4830		
Rendimiento Naturales/Latín	35	0	Bajo	4.971	2.1349	42.863	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.778	1.9648		
	282	1	Medio	6.617	1.9244		
	27	0	Alto	7.296	2.0156		
Rendimiento Inglés	35	0	Bajo	4.343	2.3508	42.105	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.755	1.8919		
	282	1	Medio	6.433	1.9670		
	27	0	Alto	7.481	2.1007		
Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	35	0	Bajo	5.314	2.4347	41.105	.000
	212	0	Medio-Bajo	6.208	2.0010		
	282	1	Medio	7.770	1.7454		
	27	0	Alto	8.259	1.6777		

Tabla 3. ANOVA del Rendimiento en función del Miedo

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Rendimiento Global	90	0	Muy Poco	5.5981	1.78107	3.239	.022
	281	0	Poco	6.1091	1.68795		
	172	1	Bastante	5.9200	1.76480		
	12	0	Mucho	5.0000	2.00756		
Rendimiento Lengua Castellana	90	0	Muy Poco	4.900	2.2237	2.340	.072
	281	0	Poco	5.559	1.9778		
	172	1	Bastante	5.434	2.0495		
	12	0	Mucho	4.583	2.1933		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	90	0	Muy Poco	5.200	2.2941	3.249	.022
	281	0	Poco	5.737	2.2698		
	172	1	Bastante	5.416	2.1968		
	12	0	Mucho	3.917	1.8320		
Rendimiento Sociales	90	0	Muy Poco	5.856	2.3299	1.713	.163
	281	0	Poco	6.331	2.1862		
	172	1	Bastante	6.064	2.2365		
	12	0	Mucho	5.750	2.3789		
Rendimiento Naturales/Latín	90	0	Muy Poco	5.689	2.2766	2.501	.059
	281	0	Poco	5.982	2.1322		
	172	1	Bastante	5.815	2.1432		
	12	0	Mucho	4.250	2.0505		
Rendimiento Inglés	90	0	Muy Poco	5.256	2.2713	1.816	.143
	281	0	Poco	5.865	2.1170		
	172	1	Bastante	5.717	2.2088		
	12	0	Mucho	5.500	2.2764		
Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	90	0	Muy Poco	6.689	2.0860	3.394	.018
	281	0	Poco	7.181	2.0717		
	172	1	Bastante	7.075	2.0346		
	12	0	Mucho	6.000	2.7961		

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 4, se puede determinar que el Rendimiento está bajo la influencia de las variables sociodemográficas estatus socioeconómico y cultural, cultura/religión y edad (curso). En este caso, el género no tiene influencia. El conjunto de ellas dan cuenta del 27.4 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2= 0.274$), teniendo el estatus (con una enorme vinculación con la cultura (segundo factor por importancia) el mayor poder determinante. Éste por sí solo explica el 49.5% de la varianza en Rendimiento ($\beta=0.495$). Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y el estatus. Por su parte, la cultura resulta inversamente proporcional (debido a que se asoció el valor 1 con la religión cristiana y 2 con la musulmana), lo que indica, claramente, que la cultura musulmana tiene resultados significativamente inferiores y que los sujetos presentan mejores resultados cuanto mayor es su estatus socioeconómico. Para la edad, los valores más altos se asocian con los cursos superiores (mayor edad). El resto de variables (género y Miedo) quedan rechazadas. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular el Rendimiento Académico, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

$$\text{Rendimiento Académico} = 2.535 - 1.257 (\text{Estatus Socioeconómico}) - .325 (\text{Cultura/religión}) + .080 (\text{Curso/Edad})$$

Tabla 4. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras el resto

	R=.523	R²=.274	F=69.369	p=.0000
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.535		4.486	.206
Estatus Socioeconómico	1.257	.495	13.010	.000
Cultura/Religión	-.325	-.089	-2,362	.019
Curso/Edad	.080	.074	2,014	.045

Discusión

La población estudiada refleja niveles medio-bajos de Miedo, siendo el factor que genera más miedo el relacionado con la Muerte y menos los Miedos Médicos. En este sentido, para el factor que genera niveles más altos en esta variable (Miedo a la Muerte) se cumple lo mismo que describen autores como Burnham et al. (2011). El género y la cultura influyen en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas y los musulmanes. Con respecto a la primera variable, (género) ejerce una influencia clara sobre los niveles de Miedo. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos. Esto era algo esperado, considerando los trabajos de Matesanz (2006) y Burnham et al. (2011), en los que se evidenciaba claramente que los participantes de género femenino alcanzaban puntuaciones más altas en esta variable. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de chicos y chicas. Las diferencias en estos patrones hace que las chicas sean más “emocionales” que los varones, lo que justificaría

estas diferencias (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015). La cultura también determina las manifestaciones de Miedo, siendo los musulmanes los que presentan niveles superiores para esta variable. Diferencias para los grupos culturales también se encontraron en Burnham et al. (2011). No aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus, a pesar de que las dos últimas variables se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Los resultados son contrarios a los encontrados en otras investigaciones, en las que sí existían diferencias en los niveles de miedo por el estatus: en Burnham et al. (2011), Kushnir et al. (2014) y Roth et al. (2014), en los que se demuestra la influencia del entorno socio-cultural sobre el Miedo. No existen diferencias visibles en los niveles de miedo tampoco por edad. De aquí se entiende que llegados a este estadio evolutivo, las manifestaciones de miedo tienden a igualarse, con independencia de la edad.

En Rendimiento también aparecen niveles medio-altos. La materia en la que hay mayor rendimiento es en Religión, siendo Lengua Castellana e Inglés en la que se registran los más bajos. La cultura influyen en las puntuaciones totales (nivel de Rendimiento), y en la mayoría de las materias (tipos de Rendimiento), obteniendo los cristianos resultados superiores, algo con lo que no se contaba al inicio de este estudio. Para la cultura, resultan importantes las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos para justificar estas diferencias. Esta explicación cobra más importancia si se considera el trabajo llevado a cabo por Roa (2006), con alumnado perteneciente al mismo contexto. Relacionado con esto, se comentan también las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Esta diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en “autóctono” para todos los grupos culturales. Por otra parte, según el estudio de Alonso y Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico. Por otro lado, resulta esencial potenciar la alfabetización de aquellos que no tienen el castellano como principal lengua (García y Lucio-Villegas, 2014), elemento indispensable para aproximar ambos grupos culturales.

Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. De esta manera, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de personas. Se demuestra que las emociones pueden influir de manera evidente en el Rendimiento Académico. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, más aun teniendo en cuenta que las capacidades emocionales se relacionan positivamente con capacidades cognitivas y personales más elevadas (Veiga, García, Marshall, Wentzel y García, 2015), situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo (De Haro y Castejón y Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014). A través de la relación educativa se pueden acercar los vínculos entre docentes y alumnos, para de este modo aproximar intereses y objetivos (Navarro, 2014).

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.
- Ascensio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A. y Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35, 195-203.
- Burnham, J., Hooper, L. y Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>.
- Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A. y Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*, 14(5), 930–939.
- Fuentes, M. C., García, F. Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- García, L. y Lucio-Villegas, E. (2014). Alfabetización, oralidad y participación. Reflexiones sobre una experiencia en Nicaragua. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 65-84. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_4.pdf
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ªed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

- Kushnir, J., Gothelf, D. y Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., y, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13-25. Recuperado de <http://reme.uji.es>.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Navarro, J. J. (2014). Relación educativa con alumnado del ciclo en integración social. Propuestas de flexibilización curricular en tiempos de incertidumbre. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 159-186. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_4.pdf
- Piñar, M. J. Fernández-Castro, J. (2011). La influencia de la inteligencia emocional en el estrés, la disonancia emocional y el rendimiento de tripulantes de cabina de pasajeros. *Anales de Psicología*, 27(1), 65-70
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roth, G., Benita, M. Amrani, C., Shachar, B. Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908–919.
- Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J., y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 123-130.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.
- Veiga, F. H., García, F. Marshall, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). When adolescents with high Self-concept lose their engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320

