

EL MIEDO COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA

FEAR AS A PREDICTOR OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE PLURICULTURAL CONTEXT OF CEUTA

Federico **Pulido Acosta**¹

Francisco **Herrera Clavero**

Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Granada, España

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo fundamental conocer los predictores del miedo y el rendimiento académico del alumnado de la ciudad de Ceuta. Para ello, se contó con 1186 participantes, de 9 centros educativos distintos, que reflejan la pluriculturalidad de la ciudad. El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado infantil), el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria (alumnado adolescente) y el restante 19% al ámbito universitario (alumnado adulto). De todos ellos, el 57.8% son mujeres y el 42.2% varones. El 58.9% de la muestra fue de cultura/religión musulmana, mientras que el 41.1% eran cristianos. Por estatus, se observa un 15.2% correspondiente a un estatus bajo, un 31% medio-bajo, un 43.2% medio y el restante 10.6% con un estatus alto. Como instrumentos de evaluación se emplearon la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II) y la de Matesanz (2006) del Inventario de Temores (FSS) junto con las calificaciones de los alumnos. Los resultados reflejan niveles medios de miedo y rendimiento. Los predictores del miedo son el género y la edad, mientras que en el rendimiento académico influyen el miedo (así como algunos de sus factores), el género, la cultura y el estatus.

Palabras Clave: Emoción, Miedo, Rendimiento académico, Diversidad, Contexto pluricultural

¹ *Correspondencia:* Federico Pulido Acosta. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Correo-e: feanor_fede@hotmail.com

ABSTRACT

The main objective of this paper is to reflect the types and levels of fear and academic achievement (and the influence over each other), of students in the city of Ceuta. To make it possible we focused on 1186 participants from 9 different educational institutions that clearly reflect the city's pluricultural features. 34% of them were children, from "Educación Infantil y Primaria" Centers, the 47% were teenagers that studied in highschools and the 19% were adults students from University, in the city of Ceuta. 42.2% of them are boys and 57.8% girls; 58.9% of the total are Muslims and 41.1% Christians. Considering status, we have a 15.2% from low status, a 31% mid-low, a 43.2% medium and the remaining 10.6% with high status. The techniques used in this survey are FSSC-II, adapted by Ascensio et al. (2012), the Matesanz (2006) adaptation of FSS as well as the children's grades. The results show medium levels on fear and achievement. The predictors of fear are gender and age. The predictors of academic achievement are fear and other fear's factors, gender, customs/religion and socioeconomic and cultural.

Keywords: Emotion; Fear; Academic achievement; Diversity; Multicultural context

Introducción

Existe una enorme preocupación, procedente de todos los sectores, comenzando por la Administración Educativa, pasando por los profesionales implicados en el proceso educativo (maestros, profesores, orientadores...) hasta los destinatarios (alumnos y familia) por el bajo rendimiento en las diferentes áreas académicas. Dentro de los principios de la intervención orientadora aparecen la prevención y el desarrollo. Esta realidad promueve la búsqueda de nuevas fórmulas de actuación docente y orientadora. La educación adaptativa plantea que el éxito o el fracaso escolar dependen del ajuste del método educativo a las diferencias individuales del estudiante, proponiéndose lograr que todo el alumnado alcance los objetivos básicos de la etapa, atendiendo específicamente a la diversidad en un marco sociocultural cambiante, ofreciéndose una respuesta educativa ajustada a las demandas que plantea cada situación (García-García, Biencinto-López, Carpintero-Molina, Núñez-del-Río & Arteaga-Martínez, 2013). Desde esta perspectiva, con preocupación por los escasos logros académicos, se pone de relieve la enorme importancia que pueden llegar a tener las emociones y su adecuado control para la mejora del mismo (desarrollo) así como elemento de prevención de problemas emocionales, conductuales, psicológicos, etc.

Es por esto que se considera fundamental reflexionar sobre la importancia que pueden llegar a tener las emociones sobre el desarrollo del sujeto a nivel personal, social, profesional y académico. Uno de los principales modelos de intervención orientadora, hace que exista un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. La participación en este tipo de programas mejora las relaciones sociales, lo que a su vez permite una mayor convivencia en el aula, el crecimiento personal y el desarrollo académico (Merchán, Bermejo & González, 2014). Así pues, la vivencia de emociones tiene relación directa con la mejora de las principales deficiencias detectadas en la actualidad, dentro del ámbito académico, cumpliendo con el principio de desarrollo, propio de la intervención orientadora.

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.

Este enfoque se hace ya que se considera trascendental estar atentos a la identificación de las emociones negativas que no se sepan gestionar. Esta realidad es esencial si se considera la relación directa entre emociones negativas y conductas desajustadas, llegando incluso a convertirse en estados patológicos (Caballero-Dominguez, Suarez-Colorado, & Bruges-Carbono, 2015). Por ello, la investigación en el campo del miedo ha experimentado grandes avances en los últimos tiempos (Franco, Pérez & de Dios, 2014). Esta realidad lleva al segundo de los principios de la intervención orientadora: la prevención. Este tipo de programas puede ser un importante elemento de prevención de dificultades emocionales (ansiedad, estrés, fobias, depresión,...), conductuales (dificultades en la interacción, conductas desajustadas...) y sociales (problemas en el proceso socializador, dificultades en las habilidades sociales,...). Esto cobra más sentido si se tiene en cuenta que el miedo puede llegar a ser un elemento potenciador y socializador que mejora la motivación y el rendimiento, siempre que sea manejado de manera adecuada.

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-Imbernón, 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.

El trabajo se enfoca sobre el ámbito académico, del que se toma la variable rendimiento, entendido como nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes, tomando las calificaciones escolares como indicativo de éste, a tenor de lo Gómez-Castro (1986, p. 269) justifica: “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. Desde esta perspectiva, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) 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. Al mismo tiempo, se describen diferencias significativas entre ambas variables, siendo ambas variables inversamente proporcionales (Pulido y Herrera, 2015).

Todo esto queda enfocado al ámbito de la ciudad de Ceuta, donde destaca la diversidad cultural que caracteriza a la población. Esta diversidad cultural queda patente en nuestra ciudad, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. 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 estudiantes de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar cuáles son los predictores del miedo y el rendimiento académico en este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre las mencionadas variables de estudio. Desde esta perspectiva, se intenta conocer, en primer lugar, el comportamiento de ambas variables de estudio en la muestra seleccionada. Resulta fundamental partir de este conocimiento para comprender, de forma precisa, la incidencia del miedo sobre el rendimiento, que se convierte en el eje del trabajo. Este interés queda justificado considerando la importancia del mundo emocional sobre el ámbito académico, visible a través del desarrollo de programas destinados a trabajar y fortalecer las capacidades emocionales. De esta manera, se pretende reforzar el interés en el ámbito de las emociones, apuntando a las negativas. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan variaciones en los niveles de miedo en función de género, la edad y la cultura, cosa que no se repetirá en rendimiento académico. Se esperan niveles inferiores en rendimiento entre los sujetos que mayores niveles de miedo reflejen.

Método

Muestra

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 1186 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre los 9 centros educativos que participaron de manera voluntaria. 4 de ellos son de Educación Primaria, 4 de Educación Secundaria, a los que hay que añadir el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado infantil), el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria (alumnado adolescente) y el restante 19% al ámbito universitario (alumnado adulto). 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 58.9% de la muestra, mientras que el 41.1% 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 parecidos, siendo el 42.2% varones y el resto de la muestra (57.8%) mujeres. En función de la variable estatus socio-económico y cultural, se observa un 15.2% correspondiente a un estatus bajo, un 31% con un estatus medio-bajo, un 43.2% con un estatus socioeconómico y cultural medio y el restante 10,6% con un estatus alto. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

Para la evaluación del miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español por Ascensio et al. (2012). Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de .955 para la muestra infantil y de .957 para la muestra adolescente. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron 5 en cada grupo, los especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: dentro del primer factor quedan encuadrados los miedos provocados por lo desconocido y lo extraño. El segundo factor obtenido se relaciona con el miedo a la muerte. El tercero incluye aquellos ítems vinculados a animales y peligros. Los dos últimos tienen un peso menor y se relacionan respectivamente con la crítica y el engaño (en infantil) y los miedos médicos (adolescentes) y con miedos desencadenados por temas referidos a la escuela (5 ítems). Todos ellos dan una varianza total explicada del 43.61% y 40.07% respectivamente. Para la muestra adulta se empleó la adaptación del FSS empleada en Matesanz (2006), cuya fiabilidad viene determinada por un alpha de Cronbach de .953. Los factores obtenidos fueron 6, organizados de la siguiente forma: el primero de los factores presenta 34 ítems, relacionados con animales y peligro y lo desconocido, el segundo, relacionado con la crítica y la evaluación social negativa integra un total de 23 ítems. En tercer lugar, el factor queda constituido por 19 ítems, que se relacionan con situaciones sanitarias (miedos médicos). Para el cuarto factor (pensamientos obsesivos) los ítems son 16. En el caso del quinto, se relacionan con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos, siendo 21 los ítems que pertenecen a esta categoría, mientras que para el último (10), serían ítems relacionados con el género. Todos ellos dan una varianza total explicada del 31.69%. Finalmente se emplearon las calificaciones medidas del rendimiento académico, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez-Castro (1986). Dado que existía diversidad en cuanto a las materias evaluadas, se reagruparon conformando 6 categorías diferentes. En este sentido, los bloques empleados fueron los siguientes:

La materia 1, estuvo compuesta por las asignaturas de lengua castellana (Primaria y Secundaria) y psicología/métodos cuantitativos en el caso de los adultos. La materia 2 integra las asignaturas de matemáticas (Primaria y Secundaria) y sociología/creación de empresas en la universidad. La materia 3 queda conformada por conocimiento del medio (Primaria), ciencias sociales (Secundaria) y educación artística/contabilidad financiera en la Facultad de Educación y Humanidades. Para la materia 4 se unen las asignaturas de inglés así como por didáctica/contabilidad de costes (en la población adulta). La materia 5 la forman religión/ciudadanía (Primaria y Secundaria) y organización. Para la materia 6, dado que en Primaria sólo se recogió la calificación de 5 asignaturas, esta última materia queda integrada por ciencias naturales (adolescentes) y educación (adultos).

Procedimiento

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, tanto en la Dirección Provincial de Educación, como en cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad. Siendo previamente informados, los alumnos, voluntariamente, contestaron los cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, en los diferentes centros educativos, en presencia del profesor de cada aula.

Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar los predictores se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "stepwise" realizada, considerando como variable criterio la el miedo y el rendimiento académico, así como cada una de las materias que forman del último. Como predictoras se han usado las sociodemográficas y la que no actuaba como variable criterio, además de los factores que conforman el miedo. El análisis completo, ha permitido la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

Resultados

Para la variable miedo, la opción de poco miedo, con los porcentajes más altos (43.6%), es la que alcanza la mayor parte de la muestra. La siguiente es la que refleja bastante miedo, alcanzada por el 31.6% de la muestra total. Esto hace que las opciones centrales, sean las predominantes, siendo el nivel general de miedo medio-bajo. Tan sólo un 5% de la muestra alcanzó puntuaciones que quedan dentro de la opción mucho miedo (los porcentajes menores). Con porcentajes más altos, que la opción anterior (mucho), aparece la que menos nivel de miedo refleja (19.1%).

Los resultados resumidos en la tabla 1 muestran que el miedo está bajo la influencia de las variables género y etapa. El conjunto de ambas da cuenta del 18.2% de la varianza en el Miedo Total ($R^2=0.182$). El mayor poder determinante lo ejerce el género, que por sí solo explica el 42.8% de la varianza en miedo. Existe una relación directamente proporcional entre el miedo y el género, dado que esta variable alcanza valores positivos en la función de regresión. Esto indica que son las participantes de género femenino las que manifiestan niveles más altos de miedo (se asoció el género femenino al valor numérico 2, mientras que el masculino se asoció al 1). La etapa (periodo evolutivo al que pertenece el sujeto) actúa en sentido contrario, descendiendo los niveles de miedo a

medida que el sujeto aumenta en edad. El resto de variables quedaron rechazadas. Si se sigue la función que aparece a continuación, la regresión hace posible calcular el miedo total conociendo el resto de variables.

$$\text{Miedo total} = 74.991 + 34.748 (\text{Género}) - 14.446 (\text{Etapa})$$

TABLA 1. Regresión miedo total

	R=.426	R²=.182	F= 84.762	p=.0000	
Variables	B	β	t	p	
Constante General	74.991		10.166	.000	
Género	34.748	.428	12.812	.0000	
Etapa	-14.446	-.162	-4.860	.000	

Los varones reflejan un nivel más bajo de miedo que las chicas, siendo estas últimas las que manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las puntuaciones de miedo total (6.5% tienen mucho, 39.2% bastante y un 14.5% tienen muy poco miedo), en comparación con los varones (21.3% bastante miedo total, 3% mucho y 25.5% muy poco miedo total). Así se puede contemplar que las mujeres manifiestan niveles claramente más altos de miedo que los varones, tal y como reflejan las medias de miedo de ambos géneros (1.14 los hombres y 1.4 las mujeres), algo que se puede ver en el gráfico número 3. Esta situación no sólo se da en las puntuaciones totales, sino también en cada uno de los factores, donde las mujeres alcanzan niveles superiores (miedo a lo desconocido -1.14 frente a .77-, a la muerte -2.18 frente a 1.83-, a los animales -1.45 frente a .98-, a la crítica -1.16 por .95-, miedos escolares -1.58 frente a 1.33- y miedos médicos -.59 por .37-) a los sujetos pertenecientes al género masculino, lo que permite intuir que manifiestan niveles más bajos de miedo que las mujeres. Todo esto queda confirmado por la prueba ANOVA, ya que las diferencias son estadísticamente significativas en el miedo total ($p=.000$), el miedo a lo desconocido ($p=.000$), el miedo a la muerte ($p=.000$), el miedo a los animales ($p=.000$), el miedo a la crítica ($p=.000$), los miedos escolares ($p=.000$), los miedos médicos ($p=.000$). En todos los casos, las chicas reflejan niveles más altos.

Se observa una disminución progresiva en el nivel de miedo a medida que aumenta la etapa (edad). Así, los niveles más altos de miedo se dan en la muestra infantil (alcanzando una media de 1.60), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucho miedo (12.1%) y también en bastante (50.4%) junto con el menor en muy poco (6.7%). La siguiente etapa, por nivel de miedo es la adolescencia (con una media de 1.26), segundo en los niveles de miedo más altos (2.2% en muy poco y 31.1% en bastante). El nivel inferior se da entre los adultos (0.765), donde aparecen los porcentajes más altos en poco (51.3%) y muy poco (48.2%). Con respecto a los factores, se observa una situación similar: descenso a medida que se sube en la etapa evolutiva. En todos los casos la muestra infantil presenta los niveles más altos (miedo a lo desconocido -1.24-, a la muerte -2.1-, a los animales -1.78- a la crítica -1.17- y miedos escolares -1.63-), seguida por los adolescentes (miedo a lo desconocido -.77-, a la muerte -1.90-, a los animales 1.04- y miedos escolares -1.35-). Solamente en la categoría de miedos médicos (.65) los adultos presentan niveles más altos que los adolescentes. Las diferencias resultan estadísticamente significativas, considerando la variable etapa como factor y el resto las variables relacionadas con el miedo como dependientes, en el miedo total ($p=.000$), el miedo a lo desconocido ($p=.000$), el miedo a la muerte ($p=.000$), el miedo a los animales ($p=.000$), el miedo a la crítica ($p=.000$), los miedos escolares ($p=.000$), los miedos médicos ($p=.000$).

Así pues, se establecen diferencias en la variable así como en todos los factores. En todos los casos, se observa un incremento en los niveles de miedo a medida que se aproximan a las primeras etapas, siendo los niños los que presentan más miedo, seguido por los adolescentes. Los que reflejan niveles más bajos son los adultos. Esta realidad se cumple en todos los casos excepto en los miedos médicos, en los que ocurre lo contrario.

Para el rendimiento académico, expresado por la nota media, el resultado más repetido (34.6%) es el notable. La siguiente calificación, por porcentaje, es el “suspenso” (22.5%). A continuación, muy cerca, aparece la calificación “bien” (19.9%) y después el sobresaliente (con un 13.5%). La calificación con porcentajes más bajos (9.5%) es el aprobado.

Los resultados de la regresión múltiple (presentes en la tabla 2) indican que el Rendimiento global del alumnado está bajo la influencia de las variables miedos escolares, miedo a la muerte y miedo total, así como del género, la cultura y el estatus. El conjunto de ellas dan cuenta del 17.5 % de la varianza en rendimiento académico ($R^2=.175$). El mayor poder determinante lo tiene el factor de miedo relacionado con elementos escolares (miedos escolares), que explica el 39% de la varianza en rendimiento total ($\beta=.390$). El rendimiento académico es directamente proporcional al miedo a la muerte y al género (a más nivel de miedo en este factor mayor rendimiento), siendo las chicas las que reflejan resultados superiores. El resto de variables actúan de forma inversa, adquiriendo valores negativos. Así a mayor nivel de miedos escolares y totales, más altas son las calificaciones generales. La cultura también toma valores negativos, lo que indica que son los cristianos los que obtienen un rendimiento general superior (la etiqueta musulmanes se asoció al valor numérico 2, mientras que para los cristianos se usó el 1). De la misma manera, a mayor nivel socioeconómico, menor rendimiento general. Siguiendo la función que se muestra a continuación, la regresión hace posible calcular la nota media del alumnado, de la misma forma que sería posible averiguar cualquier variable presente conocidas el resto.

$$\text{Rendimiento académico} = 7.633 - .405 (\text{Miedos escolares}) + .807 (\text{Miedo muerte}) - .013 (\text{Miedo total}) + .499 (\text{Género}) - .865 (\text{Cultura/Religión}) - .226 (\text{Estatus})$$

Tabla 2. Regresión rendimiento total

	R=.418	R²=.175	F= 13.151	p=.000	
Variables	B	β	t	P	
Constante General	7.633		10.020	.000	
Miedos Escolares	-.405	-.390	-3.614	.000	
Miedo Muerte	.807	.218	5.596	.000	
Miedo Total	-.013	-.310	-3.817	.000	
Género	.499	.146	2.966	.003	
Cultura/Religión	-.865	-.229	-3.273	.001	
Estatus	-.226	-.155	-2.171	.031	

La regresión arroja los datos (se muestran en la tabla 3) que permiten ver como el rendimiento en la materia 1 está bajo la influencia de los miedos escolares, el miedo a la muerte, la cultura/religión, el género, el miedo total y el estatus. El conjunto de ellas dan cuenta del 18.3% de la varianza en el rendimiento en esta materia ($R^2=.183$). La variable más determinante resulta ser el miedo a la muerte, que por sí solo explica el 36.9% de la varianza total ($\beta=.369$). Se encuentra una relación directamente proporcional entre el rendimiento académico en esta disciplina y el miedo a la muerte y el género (teniendo resultados superiores las chicas y los que más niveles de miedo a la muerte

reflejan). Se puede deducir que a mayor nivel de miedo a elementos relacionados con la escuela y miedo total, son más bajos los resultados en esta materia, obteniendo calificaciones superiores los cristianos y los que ocupan un estatus socioeconómico y cultural más bajo.

$$\text{Rendimiento materia 1} = 7.651 - .499 (\text{Miedos escolares}) + .862 (\text{Miedo muerte}) - .982 (\text{Cultura/Religión}) + .640 (\text{Género}) - .013 (\text{Miedo total}) - .237 (\text{Estatus})$$

Tabla 3. Regresión rendimiento materia 1

	R=.427	R²=.183	F= 13.892	p=.0000	
Variables		B	B	T	P
Constante General		7.651		8.935	.000
Miedos Escolares		-.499	-.238	-3.969	.000
Miedo Muerte		.862	.369	5.322	.000
Cultura/Religión		-.982	-.230	-3.308	.001
Género		.640	.165	3.383	.001
Miedo Total		-.013	-.287	-3.557	.000
Estatus		-.237	-.144	-2.023	.044

En la tabla 4 se reflejan los resultados que permiten demostrar que el rendimiento en la materia 2 está bajo la influencia de los miedos escolares, el miedo a la muerte y la cultura/religión. El conjunto de ellas dan cuenta del 11.9% de la varianza (R²=.119). El mayor poder determinante lo ejercen los miedos escolares, que por sí solos explican el 29% de la varianza total (β =-.290). Como en casos ya comentados, aparece una relación inversamente proporcional entre el rendimiento en esta materia 2 y los miedos escolares y la cultura/religión, siendo directamente proporcional para el miedo a la muerte (a más nivel reflejado, mayor rendimiento). Las calificaciones son más altas entre los cristianos y los que menos niveles de miedos escolares reflejan.

$$\text{Rendimiento materia 2} = 7.117 - .648 (\text{Miedos escolares}) + .613 (\text{Miedo muerte}) - .720 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 4. Regresión rendimiento materia 2

	R=.345	R²=.119	F=16.939	p=.0000	
Variables		B	β	t	P
Constante General		7.117		13.125	.0000
Miedos Escolares		-.648	-.290	-5.086	.000
Miedo Muerte		.613	.246	4.462	.000
Cultura/Religión		-.720	-.158	-3.148	.002

Los resultados de la regresión (presentes en la tabla 5) permiten predecir el rendimiento en la materia 3 si se conocen las variables cultura/religión, miedos escolares, miedo a la muerte, género, miedo total y estatus. Todas ellas suman el 14.7% de la varianza en el rendimiento en esta materia (R²=.147). El mayor poder determinante lo ejerce, de nuevo, el miedo a la muerte que por sí solo explica el 30.1% de la varianza en rendimiento en esta materia (β =.301). Para todas las variables, excepto el miedo a la muerte y el género, se describe una relación inversamente proporcional, descendiendo la calificación en esta Materia entre los musulmanes, los que menos niveles de miedos escolares y miedo total reflejan y los que ocupan un estatus más alto. En el caso de las variables directamente proporcionales, las chicas y los que describen niveles más altos en el factor miedo a la

muerte, tienen también mejores calificaciones. Con la función que se puede describir con estos datos es posible calcular cualquiera de las variables conocidas las demás.

$$\text{Rendimiento materia 3} = 8.366 - 1.149 (\text{Cultura/Religión}) - .466 (\text{Miedos escolares}) + .740 (\text{Miedo muerte}) + .556 (\text{Género}) - .011 (\text{Miedo total}) - .283 (\text{Estatus})$$

Tabla 5. Regresión rendimiento materia 3

	R=.383	R2=.147	F=10.689	p=.0000	
Variables	B	β	t	P	
Constante General	8.366		9.096	.000	
Cultura/Religión	-1.149	-.256	-3.602	.000	
Miedos Escolares	-.466	-.212	-3.451	.001	
Miedo Muerte	.740	.301	4.250	.000	
Género	.556	.136	2.735	.007	
Miedo Total	-.011	-.226	-2.737	.007	
Estatus	-.283	-.164	2.252	.025	

Para el rendimiento en la materia 4, los cálculos de regresión reflejan que esta variable se puede anticipar si se conocen los valores en miedo a la muerte, escolares, miedo total y estatus. Todas las variables predictoras representan el 12.3% de la varianza en rendimiento ($R^2=.123$). El mayor poder determinante lo tiene el miedo a la muerte, que por sí solo explica el 45.1% de la varianza total ($\beta=.451$). Existe una relación directamente proporcional entre el rendimiento académico en esta materia y el miedo a la muerte, siendo el resto de variables (miedo total, escolares y estatus) inversamente proporcionales. Los datos que han permitido realizar esta descripción aparecen resumidos en la tabla 6.

$$\text{Rendimiento materia 4} = 6.268 + 1.155 (\text{Miedo muerte}) - .370 (\text{Miedos escolares}) - .020 (\text{Miedo total}) - .232 (\text{Estatus})$$

Tabla 6. Regresión rendimiento materia 4

	R=.351	R2=.123	F= 13.197	p=.0000	
Variables	B	β	t	P	
Constante General	6.268		11.635	.0000	
Miedo Muerte	1.155	.451	6.337	.000	
Miedos Escolares	-.370	-.161	-2.662	.008	
Miedo Total	-.020	-.389	-4.776	.000	
Estatus	-.232	-.129	-2.468	.014	

Para concluir con los resultados de las diferentes materias que integran el Rendimiento, se muestran los datos reflejados en la tabla 7, los cuales permiten calcular la nota del sujeto en la materia 5. Éste valor está determinado por las variables cultura/religión, género y miedo a lo desconocido. El género adquiere valores positivos, lo que indica que son las chicas las que obtienen mejores resultados. Tanto la cultura como el miedo a lo desconocido son inversamente proporcionales al rendimiento en esta disciplina, dando cuenta, entre todas, del 7.1% de la varianza total ($R^2=.071$). El mayor poder determinante lo ejerce la cultura, que por sí sola explica el 19.5% de la varianza en rendimiento en esta materia ($\beta=-0.195$). El resto de variables quedan rechazadas.

$$\text{Rendimiento materia 5} = 8.142 - .804 (\text{Cultura/Religión}) + .463 (\text{Género}) - .229 (\text{Miedo desconocido})$$

Tabla 7. Regresión rendimiento materia 5

	R=.267	R2=.071	F= 9.624	p=.000	
Variables	B	β	t	P	
Constante General	8.142		17.630	.000	
Cultura/Religión	-.804	-.195	-3.723	.000	
Género	.463	.124	2.422	.016	
Miedo Desconocido	-.229	-.109	-2.028	.043	

Considerando el rendimiento global, en función del género, se puede comprobar que las mujeres tienen un nivel algo superior a los varones. Las primeras alcanzan una media de 6.47 mientras que los segundos sólo llegan hasta 6.16. De esta manera, los porcentajes son superiores para las mujeres en sobresalientes (14.2% frente a 12.5%) y notables (37.2% en mujeres por 31% en varones). Por su lado, los varones tienen porcentajes más altos en suspensos (26% en varones y 19.9% en mujeres). Se observa, por tanto, que las mujeres son algo superiores a los varones en cuanto a la nota global, algo que se repite en cada una de las materias (materia 1 -mujeres 6.26 y varones 5.77-, materia 2 -6.3 en mujeres por 5.93 en varones-, materia 3-6.63 las chicas y 6.3 los chicos-, materia 4 -5.89 los varones y 6.24 las mujeres- y materia 5 -6.86 los varones por 7.15 las mujeres-), exceptuando la materia 6, donde los varones superan ligeramente a las mujeres (6.09 y 6.07 respectivamente), aunque destacan sobre todo, una enorme similitud. En rendimiento, aparecen diferencias significativas en la media de rendimiento total ($p=.003$), el rendimiento en la materia 1 ($p=.000$), la materia 2 ($p=.019$), la materia 3 ($p=.009$), la materia 4 ($p=.006$) y la materia 5 ($p=.015$).

Se puede decir que las calificaciones son claramente superiores entre los cristianos, ya que superan a los musulmanes en rendimiento medio general. La media de los cristianos es de 7, mientras que la de los musulmanes es de 5.87. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (22.4% frente al 7.2%) y notables (42% en cristianos y 29.4% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes claramente inferiores en cuanto a suspensos (10.6% frente a 30.9%). Las medias descritas por cada grupo apoyan estas diferencias, obteniendo peores resultados los musulmanes, en el la materia 1 (musulmanes 6.81y cristianos 5.52), la materia 2 (musulmanes 5.55 y cristianos 6.91), la materia 3 (musulmanes 6.08 y cristianos 7.08), la materia 4 (musulmanes 5.69 y cristianos 6.67) y la materia 5 (musulmanes 6.57 y cristianos 7.68). Los resultados de la estadística inferencial demuestran que la cultura influye la media de rendimiento total ($p=.000$), el rendimiento en la materia 1 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 2 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 3 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 4 ($p=.000$) y el rendimiento en la materia 5 ($p=.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos vuelve a obtener mejores resultados que los musulmanes.

El hecho de pertenecer a un determinado estatus influye en el rendimiento total ($p=.000$), el rendimiento en la materia 1 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 2 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 3 ($p=.000$), el rendimiento en la materia 4 ($p=.000$) y el rendimiento en la materia 5 ($p=.000$).

Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado con niveles bajos y muy bajos de miedo. Así, se puede observar que el grupo que tiene peores resultados es el que, refleja los niveles más altos de miedo (mucho tiene una media de 5.7) con los porcentajes mayores en suspensos (34.5%). Después, con las notas más bajas (si no se considera el anterior) aparece el grupo con bastante miedo (6.16 de media) con los segundos porcentajes más altos en suspensos (24.9%), seguido por los que reflejan muy poco (6.42), donde aparecen los segundos porcentajes en notables (36.3%) y sobresalientes (13.5%). Con las calificaciones más altas, aparece el grupo que manifiesta niveles bajos de miedo (6.44, una media prácticamente idéntica al anterior), que también presenta el mayor porcentaje de sobresalientes (14.5%). En todos los casos el grupo que refleja niveles mayores de Miedo es el que alcanza la media más baja, tanto a nivel general, como en cada una de las diferentes materias (la materia 1 -5.46-, la materia 2 -5.22-, la materia 3 -5.93-, la materia 4 -5.31-, la materia 5 -6.74- y la materia 6 -4.25-). Teniendo en cuenta la estadística inferencial (tabla 5), se llega a la conclusión de que, el miedo influye la media de rendimiento total ($p=.004$), el rendimiento en la materia 1 ($p=.035$), el rendimiento en la materia 2 ($p=.002$), el rendimiento en la materia 3 ($p=.007$) y el rendimiento en la materia 4 ($p=.004$). No se obtuvieron diferencias significativas en el rendimiento en la materia 5 ($p=.069$). A menor nivel de miedo mayor es el rendimiento, por lo que se puede decir que el miedo influye negativamente en el rendimiento. Esta realidad se entiende de manera sencilla, si se considera que las emociones negativas pueden dificultar algunos procesos cognitivos, dentro de los cuales puede encontrarse el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

La población ceutí refleja niveles medios de miedo. Como predictores del miedo aparecen el género y la etapa evolutiva (edad del sujeto). El género ejerce una influencia clara sobre los niveles de miedo. No sólo en los niveles totales, sino en cada uno de los factores, las mujeres reflejan niveles más altos. Esto era algo esperado, considerando los trabajos de Burnham et al. (2011) y Pulido y Herrera (2015), 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 (Pena, Extremera y Rey, 2011). Esta realidad hace necesario demandar una educación más igualitaria, que obvie estos roles preestablecidos, tanto a nivel familiar como dentro del ámbito académico, independientemente de la etapa en la que se enmarque. La edad (etapa evolutiva) también tiene influencia en los niveles de miedo, siendo estos inversamente proporcionales a la etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece. Desde este punto de vista, se puede decir, por tanto, que a medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente descende su manifestación de miedo, variaciones ya comentadas en trabajos como los de Kushnir et al. (2014), Miloyan et al. (2014) y Pulido y Herrera (2015). En el rendimiento, se dan niveles medios (bien de media). La materia en la que aparecen mejores resultados es en la 5 (en la que la nota media es notable). La materia 1 es en la que se registran los resultados más bajos. Como predictores del rendimiento académico aparecen el género, la cultura y el estatus, dentro de las variables sociodemográficas. Además, no sólo funcionan como predictores del rendimiento global, sino también en la mayoría de materias. El género es un factor determinante, presentando las mujeres mejores resultados que los varones, tanto a nivel general, como en la gran mayoría de materias. La cultura y

el estatus socio económico y cultural ejercen también una importante influencia en las puntuaciones totales y en casi todas las materias, obteniendo los cristianos y los niveles bajos resultados superiores. 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 consideran los trabajos llevados a cabo por Roa (2006) y Pulido y Herrera (2015) con alumnado perteneciente al mismo contexto. Por ello, reforzar la competencia comunicativa de este alumnado, especialmente a nivel académico, pero también en su entorno social, se antoja esencial para la aproximación de los resultados entre ambos grupos. Relacionado con esto, se comentan también las dificultades para la integración socio educativa (Martínez y Alfageme, 2004) 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, el estatus también se ha de tener en cuenta, pues según el estudio de Alonso y Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona 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. La respuesta a estas diferencias no es otra que la educación multicultural, una intervención educativa igualitaria, adaptada a la diversidad cultural encontrada dentro del aula. Sólo de esta forma la diversidad, algo intrínseco a la naturaleza del sujeto, se debe convertir no en una barrera, sino en un punto de encuentro y relación entre personas con características diversas, en un plano de igualdad. Tanto este tipo de programas como la educación igualitaria, permiten cumplir fácilmente con el principio de prevención, siendo importante para la corrección de este tipo de diferencias, antes de que puedan surgir. Por otro lado, dentro del miedo y sus factores aparecen también variables predictoras para el rendimiento, tanto a nivel total, como en las diferentes materias. Los miedos escolares (relacionados con estímulos cercanos al ámbito educativo) funcionan como el predictor más importante. En este caso, son inversamente proporcionales. Esta realidad resulta completamente sencilla de entender, considerando las características de los estímulos que desencadenan esta emoción. Esta misma realidad se repite para el miedo total. Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. 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. Es por ello, que esta emoción adquiere un carácter negativo, por lo que considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el desarrollo evolutivo del sujeto (Ortega, 2010), cumpliendo con el principio de desarrollo, uno de los elementos que mueven la intervención orientadora. Esta realidad se repite en Pulido y Herrera (2015). De ahí la importancia de programas educativos centrados en el control y gestión adecuada de las emociones negativas, siendo parte esencial de cualquier programa de educación emocional. A través de estos, la adecuada gestión de las emociones no sólo pueden conducir a una mejora del rendimiento académico, sino potenciar el desarrollo del sujeto de forma general, así como importante preventor (otro de los elementos básicos de la orientación) de trastornos emocionales y psicológicos. Todo ello cobra más sentido considerando los resultados del factor de miedo a la muerte, ya que actúa de manera contraria: a mayores niveles de miedo, más altas son también las calificaciones. Puede que este tipo de temores incidan en la preocupación del sujeto por el futuro, lo que haría que hubiera un mayor esfuerzo por parte del sujeto.

Limitaciones y prospectiva de investigación

El estudio realizado no está exento de limitaciones, las cuales se deben comentar. En primer lugar, es importante tomar muestras específicas superiores, para precisar la incidencia de las variables dentro de cada una de las etapas educativas. Al mismo tiempo, el contexto es limitado, dado que se centra en la ciudad de Ceuta. Sin embargo, esta nos da la posibilidad de conocer el contexto pluricultural de primera mano. Ante esta posibilidad, se debe mencionar, también como limitación, el no trabajar, de una forma más profunda la multiculturalidad. Sólo así se podrá llegar a un conocimiento más profundo de esta realidad y los factores que inciden en las diferencias encontradas. Finalmente, el propósito de este trabajo no es otro que incidir en la importancia del desarrollo e implementación adecuada de programas educativos que posibiliten la mejora de estos elementos emocionales. Por tanto, se puede considerar la necesidad de este programa como otra limitación.

Dichas limitaciones pueden ser el punto de partida de futuras experiencias. Desde esta perspectiva se puede iniciar desde la réplica de este trabajo o de otros similares en contextos diferentes, viendo si se confirman los resultados ofrecidos en éste. Especialmente interesante, en este proceso, pueden ser aquellos en los que se contemple también la interculturalidad. Esta realidad no es compleja, teniendo en cuenta la gran diversidad que se observa en el panorama educativo. Estos trabajos pueden ser una oportunidad para el estudio más profundo de la multiculturalidad. Entre los elementos a observar se mencionan los patrones de crianza, la manera en la que viven su religión, los estilos educativos, el sistema de valores familiar,... para el desarrollo afectivo y el rendimiento. Resultaría importante hacer un contraste en todos los ámbitos evaluados después de la puesta en marcha de un programa que permitiera trabajar estas capacidades emocionales, contemplando los múltiples efectos positivos que podrían encontrarse.

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>
- Caballero-Dominguez, C. C., Suarez-Colorado, Y. P. y Bruges-Carbono, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.

- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pianda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- 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.
- García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, M. C. y Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en Matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB. 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* (12ª ed., 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.
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299-324.
- 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 Quiles, M. J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. Recuperado en 2010 de <http://reme.uji.es>.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi:10.17979/reipe.2014.1.1.30
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult life span. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Ortega, M. C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 22(1), 69-79.
- 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.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.
- 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.

Fecha de entrada: 5 noviembre de 2015
Fecha de revisión: 9 agosto de 2016
Fecha de aceptación: 11 agosto de 2016