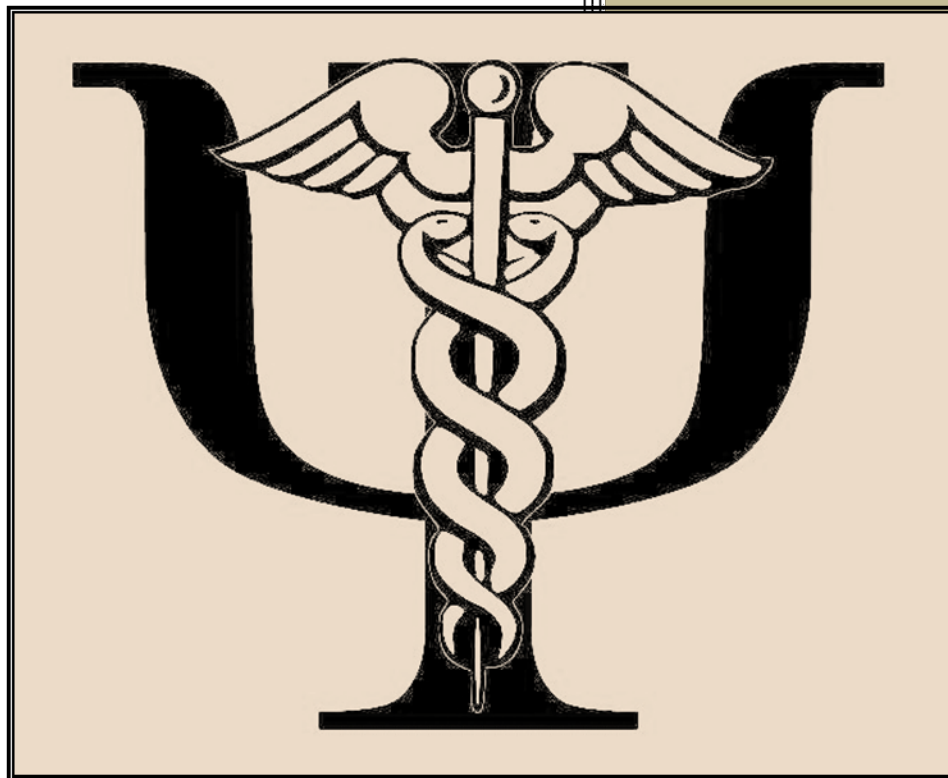


ISSN: 2171-2069

Volumen 4
Número 1
Enero de 2013

**REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD**



Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Cándido J. Inglés (Univ. Miguel Hernández de Elche).

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonietta Pepe-Nakamura, UNIC – Univ. Corporativa FETC (Brasil).

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

M^a José Vázquez Figueiredo, Univ. de Vigo.

María Victoria Trianas, Univ. de Málaga.

Revista Oficial de la *Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud* (www.usc.es/suiips)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 4, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suiips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

¿CÓMO SE RELACIONA LA ANSIEDAD ESCOLAR CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

José M. García-Fernández*, María C. Martínez-Monteagudo** y Cándido J. Inglés**

*Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante.

**Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche.

(Recibido 1 de junio de 2012; revisado 2 de noviembre 2012; aceptado 5 de noviembre de 2012)

Abstract

Little is known about the relationship between school anxiety and academic achievement of students. This study analyzed the relationship between school anxiety and academic achievement in a sample of 520 Spanish students from 12 to 18 years ($M = 15.38$, $SD = 1.95$). Results revealed that students with high performance in Spanish language (language and literature) had significantly higher scores in anxiety faced with school failure and punishment, anxiety faced with aggression, behavioral anxiety and psychophysiological anxiety. Similarly, students with high performance in mathematics had significantly higher scores in anxiety faced with school failure and punishment, anxiety faced with aggression and behavioral anxiety. Furthermore, students with academic success scored significantly higher in anxiety faced with school failure and punishment, behavioral anxiety and psychophysiological anxiety. However, students with school failure had significantly higher scores on anxiety faced with social evaluation. Finally, anxiety faced with school failure and punishment was a significant predictor of high achievement in Spanish language (language and literature) and mathematics, whereas anxiety faced with school failure and punishment and anxiety faced with social evaluation were significant predictors of overall academic success. Thus, the results indicate a higher academic performance of students who have certain fears school. These results could be used by teachers, school psychologists and clinical psychologists as an empirical basis to develop preventive and effective intervention of underachievement.

Keywords: adolescence; school phobia; school anxiety; school fears; academic achievement.

Resumen

Se conoce poco sobre la relación existente entre la ansiedad escolar y el rendimiento académico de los alumnos. Este estudio analizó la relación entre ansiedad escolar y el rendimiento académico en una población de 520 estudiantes españoles de 12 a 18 años ($M = 15.38$, $DE = 1.95$). Los resultados revelaron que los estudiantes con alto rendimiento en castellano (lengua y literatura) presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Igualmente, los estudiantes con alto rendimiento en matemáticas presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad conductual. Además, los alumnos con éxito académico presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Sin embargo, los alumnos con fracaso escolar presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante la evaluación social. Finalmente, la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar fue un predictor significativo del alto rendimiento en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas, mientras que la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la ansiedad ante la evaluación social fueron predictores significativos del éxito académico general. Así, los resultados indican un mayor rendimiento académico de los alumnos que presentan determinados temores escolares. Estos resultados podrían ser utilizados por profesores, psicólogos escolares y psicólogos clínicos como base empírica para desarrollar acciones preventivas y de intervención más eficaces del bajo rendimiento académico.

Palabras clave: adolescencia; fobia escolar; ansiedad escolar; miedos escolares; rendimiento académico.

Correspondencia: Dr. Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda. de la Universidad s/n. 03202 Elche, Alicante (España). E-mail: cjingles@umh.es

Introducción

La fobia escolar es conceptualizada como una dificultad grave para asistir o permanecer en el colegio de forma regular debido al miedo excesivo e irracional asociado a distintas situaciones escolares (p. ej., miedo a hablar en clase, al maestro, a otros niños, etc.). Generalmente, la literatura utiliza los términos fobia escolar y ansiedad escolar indistintamente, considerándolos sinónimos. De hecho, los términos miedo, fobia y ansiedad se utilizan a veces con vaguedad en psicopatología infanto-juvenil. En este sentido, es importante distinguir entre miedos evolutivos o “normales” y miedos clínicos o fobias, ya que los primeros remiten espontáneamente, mientras que los segundos requieren tratamiento. Por otro lado, la característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiriéndole un valor funcional importante. Sin embargo, si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia y/o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, de modo que la ansiedad sería una cuestión de grado, que en sus manifestaciones más extremas conllevaría una fobia (Bragado, 2006). Por ello, es importante señalar las diferencias entre fobia escolar y ansiedad escolar, ya que mientras la primera se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta al estímulo fóbico, el término ansiedad escolar se puede definir como un patrón desadaptativo de respuestas de ansiedad ante situaciones escolares, no llegando a considerarse un miedo extremo o psicopatológico, es decir, una fobia.

Los estudios epidemiológicos indican que la prevalencia de la fobia escolar es menor que la de la ansiedad o miedos escolares, hallándose tasas del 1% o menores en muestras comunitarias infanto-juveniles y del 5% en muestras clínicas (Burnham, Schaefer, y Giesen, 2006). Sin embargo, los miedos escolares son relativamente más frecuentes, pudiendo afectar hasta el 18% de los niños entre 3 y 14 años (Méndez, 2005; Orgilés, Espada, García-Fernández, y Méndez, 2009).

Por otro lado, la tasa de fracaso escolar de estudiantes españoles de educación secundaria es una de las más altas de la Unión Europea, situándose en torno al 30% (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010). Así, una de las emociones de mayor influencia tanto en el rendimiento académico del alumno como en el clima escolar es el miedo o temor que puedan sentir los estudiantes (Álvarez-García et al., 2010; Martínez-

Rodríguez, 2004). Desafortunadamente, son escasas las investigaciones en las que se analiza la relación entre ansiedad escolar y rendimiento académico encontrando, incluso en ocasiones, resultados contradictorios con respecto a la relación entre ambas variables. Esta disparidad de resultados podría deberse a la conceptualización que realizan los investigadores del constructo, de manera que se utilizan los términos ansiedad escolar, fobia escolar, temores escolares y rechazo escolar indistintamente. Así, diferentes estudios encuentran que los problemas de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar afectarían a una alta proporción de estos niños (Freudenthaler, Spinath, y Neubauer, 2008; Macías-Martínez y Hernández-Pozo, 2008).

Sin embargo, Tejero (2006), utilizando una muestra de 487 estudiantes españoles de secundaria y bachillerato (11 a 18 años), encontró que el nivel de temor escolar de los estudiantes que nunca habían repetido y aprobaban todas las materias era superior al de los estudiantes que habían repetido alguna vez y que suspendían cinco o más asignaturas. Este autor concluyó que los estudiantes con buenos resultados académicos presentan mayor temor que los alumnos con fracaso escolar, especialmente en situaciones relacionadas con la ansiedad ante el fracaso o el castigo escolar (“*repetir curso*”, “*afrentar exámenes*”, “*las sanciones del profesorado*”, “*no poder cursar en un futuro los estudios deseados*”), lo cual confirma la naturaleza funcional del miedo como emoción que facilita la positiva y próspera adaptación al entorno, sobre todo si dicha emoción se experimenta con mesura y racionalidad como es el caso de los estudiantes eficaces, quienes muestran mayor preocupación pero siempre dentro de un nivel medio o moderado.

En resumen, los estudios que utilizan muestras de fóbicos escolares con niveles de ansiedad clínicamente significativos han hallado relaciones negativas con el rendimiento académico. Sin embargo, aquéllos que utilizan muestras de estudiantes con determinados temores escolares con ansiedad media o moderada (por ejemplo, Tejero, 2006), encuentran que estos alumnos obtienen un mayor rendimiento académico. En este sentido, es importante tener en cuenta que el constructo ansiedad escolar puede estar originado por situaciones diversas producidas en el ambiente escolar (ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ante la agresión, ante la evaluación social o escolar), manifestándose a nivel cognitivo, psicofisiológico o conductual (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo, y Estévez, 2011; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, y Redondo, 2008). Desafortunadamente, son escasos los estudios que han analizado cómo influye el patrón característico de ansiedad escolar de

un alumno en su rendimiento académico. Por otro lado, en la actualidad no existen investigaciones que analicen la relación entre el rendimiento académico y los tres sistemas de respuesta de la ansiedad escolar. Como consecuencia de este estado de la literatura nos planteamos un estudio con el objetivo de paliar esta laguna de conocimiento, analizando, en la población de estudiantes de educación secundaria, las diferencias en ansiedad escolar entre estudiantes con éxito y fracaso escolar así como la capacidad predictiva de la ansiedad escolar sobre el rendimiento académico en castellano (lengua y literatura), matemáticas y el éxito académico.

Atendiendo a las investigaciones que apuntan a la ansiedad como facilitadora del rendimiento, se espera que niveles moderados de ansiedad cognitiva, psicofisiológica y motora faciliten el rendimiento académico del alumno. Concretamente, teniendo en cuenta la evidencia empírica previa, se espera que:

1. Los alumnos con un alto rendimiento académico en la asignatura de castellano (lengua y literatura), matemáticas y con éxito académico presenten puntuaciones significativamente más altas en los factores Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar, Ansiedad ante la Agresión, Ansiedad ante la Evaluación Social y Ansiedad ante la Evaluación Escolar que los alumnos con un bajo rendimiento académico.
2. Los alumnos con un alto rendimiento académico en la asignatura de castellano (lengua y literatura), matemáticas y con éxito académico presenten puntuaciones significativamente más altas en los factores Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica y Ansiedad Conductual, que los alumnos con un bajo rendimiento académico.

Método

Participantes

En primer lugar se seleccionó aleatoriamente un centro por cada una de las zonas geográficas de la provincia de Alicante: centro, norte, sur, este y oeste y, posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente seis aulas en cada centro, una por curso, computándose 144 alumnos por centro.

El total de participantes reclutados fue de 720 estudiantes de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a 2º de Bachillerato, de los que 179 (24.8%) fueron excluidos por omisiones o errores en sus respuestas o por no obtener el consentimiento

informado por escrito de sus padres y 21 (2.9%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española. Por tanto, finalmente se contó con un total de 520 estudiantes, con un rango de edad de 12 a 18 años ($M = 14.32$; $DE = 1.88$). La distribución de la población fue la siguiente: 1º ESO (50 varones y 59 mujeres), 2º ESO (39 varones y 43 mujeres), 3º ESO (29 varones y 36 mujeres), 4º ESO (40 varones y 40 mujeres), 1º Bachillerato (40 varones y 56 mujeres) y 2º de Bachillerato (36 varones y 52 mujeres). La prueba ji cuadrado para el estudio de la homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas medidas por el género y el curso, $\chi^2(5, N = 520) = 2.09$; *ns*, esto es, la distribución de varones y mujeres es igual por cursos.

Instrumentos y variables

La evaluación de la ansiedad escolar se realizó mediante el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández et al., 2011). El IAES es un instrumento que evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad escolar en alumnos de ESO y Bachillerato (12 a 18 años), mediante tres escalas de respuestas de ansiedad y cuatro factores situacionales. Los cuatro factores situacionales están formados por 23 situaciones escolares a las cuales el alumno debe contestar en función de sus repuestas cognitivas, conductuales y psicofisiológicas. Estos factores son: (a) Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar (AFCE), (b) Ansiedad ante la Agresión (AA), (c) Ansiedad ante la Evaluación Social (AES) y (d) Ansiedad ante la Evaluación Escolar (AEE). Los factores relativos a los tres sistemas de respuesta son: (a) Ansiedad Cognitiva (AC), (b) Ansiedad Conductual (ACO) y (c) Ansiedad Psicofisiológica (AP). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados por García-Fernández et al. (2011) apoyaron la estructura de cuatro factores situacionales correlacionados los cuales explicaron el 74.97% de varianza total, así como la estructura de tres factores relativos a los sistemas de respuesta de la ansiedad que explicaron el 68.64%, el 67.70% y el 58.51% de la varianza total relativos a la ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual, respectivamente.

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las puntuaciones del IAES fueron: .93 (AES), .92 (AFCE y AA) .88 (AEE), .86 (AC y AP) y .82 (ACO). La fiabilidad test-retest, para un intervalo de 2 semanas, fue: .84 (AFCE y AES), .83 (AEE), .78 (AA), .77 (AC), .75 (AP) y .74 (ACO). La validez concurrente se

estudió examinando la correlación del IAES y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI; Spielberg, Gorsuch y Lushene, 1982) hallándose correlaciones positivas y estadísticamente significativas.

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) hallados en este estudio fueron: .93 (AFCE, AA y AES), .87 (AEE y AC), .85 (AP) y .82 (ACO).

Por su parte, el rendimiento académico fue medido mediante las calificaciones otorgadas por los profesores en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas en la última evaluación del mismo curso académico en que se llevó a cabo la administración del IAES. Así mismo, se registró el número de asignaturas suspensas de cada alumno.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y/o jefes del departamento de orientación de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, solicitar permiso para su aplicación y promover su colaboración. El IAES fue administrado colectivamente en el aula. A continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, resaltando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los sujetos. El tiempo medio de aplicación del IAES fue de 25-30 minutos.

Análisis de datos

Con el fin de determinar si existían diferencias significativas en ansiedad escolar entre estudiantes con alto y bajo rendimiento en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas y entre estudiantes con éxito y fracaso académico general se aplicaron pruebas *t* de Student. La prueba *t* de Student es muy sensible al tamaño muestral pudiendo detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas (Sun, Pan, y Wang, 2010). Por ello, se calcularon los tamaños del efecto (índice *d* o diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), los cuales permiten cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla: tamaño del efecto pequeño ($.20 \leq d \leq .49$), moderado ($.50 \leq d \leq .79$) y grande ($d \geq .80$).

Para examinar la capacidad predictiva de la alta ansiedad escolar sobre el alto rendimiento académico se realizaron análisis de regresión logística siguiendo el

procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. El modelado logístico permite estimar la probabilidad de que ocurra un evento, suceso o resultado (e.g., alto rendimiento en castellano) en presencia de uno o más predictores (e.g., alta ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar). Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado *odds ratio* (*OR*). Para llevar a cabo estos análisis las variables predictoras fueron dicotomizadas en: alta ansiedad (estudiantes situados por encima del percentil 75) y baja ansiedad (estudiantes situados por debajo del percentil 25). Las calificaciones en castellano (lengua y literatura) y matemáticas fueron dicotomizadas en (a) alto rendimiento: alumnos con calificaciones de 8 ó más puntos en las asignaturas de castellano ($n = 162$; 31.15%) y matemáticas ($n = 44$; 8.46%) y (b) bajo rendimiento académico: alumnos con calificaciones inferiores a 5 puntos en castellano ($n = 193$; 37.12%) y matemáticas ($n = 184$; 35.38%). Del mismo modo, se estableció que presentarían éxito académico general, aquellos alumnos que hubiesen aprobado la totalidad de las asignaturas ($n = 77$; 14.81%) y fracaso académico aquellos que tuvieran 3 ó más asignaturas suspensas ($n = 206$; 39.61%).

Resultados

Ansiedad escolar y rendimiento académico en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas

Los resultados revelaron que los estudiantes con alto rendimiento en castellano (lengua y literatura) presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los estudiantes con bajo rendimiento en castellano. Las diferencias halladas fueron de pequeña magnitud en todos los casos (véase Tabla 1). Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la evaluación social, ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad cognitiva. Por otro lado, los estudiantes con alto rendimiento en matemáticas presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad conductual que los estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas. En este caso, las diferencias halladas también fueron de pequeña magnitud. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la evaluación social, ansiedad ante la evaluación escolar, ansiedad cognitiva y ansiedad psicofisiológica (véase Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias en Ansiedad Escolar por Rendimiento Académico en Castellano y Matemáticas.

	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>			
Castellano					
AFCE	132.25(67.45)	164.22(68.48)	-2.78	.006	-.47
AA	40.49(38.20)	57.48(35.65)	-2.78	.006	-.46
AES	36.87(33.35)	33.63(27.58)	0.62	.533	-
AEE	47.17(28.63)	48.55(23.60)	-0.31	.755	-
AC	137.69(69.35)	156.70(61.85)	-1.68	.096	-
ACO	61.96(43.17)	76.34(36.46)	-2.15	.033	-.35
AP	64.23(49.52)	83.21(46.88)	-2.32	.022	-.39
Matemáticas					
AFCE	132.05(67.66)	167.57(74.81)	-2.65	.009	-.51
AA	41.13(37.03)	55.00(36.32)	-2.08	.040	-.38
AES	39.51(35.11)	28.15(26.23)	1.88	.062	-
AEE	48.31(30.60)	48.08(23.75)	0.04	.966	-
AC	143.22(69.64)	150.87(64.90)	-0.58	.562	-
ACO	61.81(38.91)	77.76(38.97)	-2.21	.029	-.41
AP	68.23(52.28)	79.26(51.51)	-1.14	.257	-

Nota. *gl*(153); AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar; AA: Ansiedad ante la Agresión; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social; AEE: Ansiedad ante la Evaluación Escolar; AC: Ansiedad Cognitiva; ACO: Ansiedad Conductual; AP: Ansiedad Psicofisiológica.

Ansiedad escolar y éxito académico

Los resultados mostraron que los alumnos con éxito académico (i.e., todas las asignaturas aprobadas) presentan puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la evaluación social, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los alumnos con fracaso académico (3 ó más suspensos). Sin embargo, la magnitud de estas diferencias fue, una vez más, pequeña.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad cognitiva (véase Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias En Ansiedad Escolar por Número de Asignaturas Aprobadas y Suspensas.

	Fracaso académico	Éxito académico	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>			
AFCE	125.98(67.89)	158.08(72.92)	-3.11	.002	-.45
AA	39.63(37.07)	46.18(37.47)	-1.29	.198	--
AES	34.28(29.21)	27.46(27.49)	0.47	.048	-.29
AEE	43.42(27.95)	50.57(26.17)	-1.93	.055	--
AC	131.77(66.81)	146.64(63.17)	-1.60	.111	--
ACO	57.56(37.57)	72.12(38.49)	-2.74	.007	-.38
AP	61.46(51.43)	77.49(51.27)	-2.23	.027	-.31

Nota. *gl*(236); AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar.; AA: Ansiedad ante la Agresión; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social, AEE: Ansiedad ante la Evaluación Escolar; AC: Ansiedad Cognitiva; ACO: Ansiedad Conductual; AP: Ansiedad Psicofisiológica.

La ansiedad escolar como predictora del rendimiento académico en castellano (lengua y literatura), matemáticas y éxito académico

El modelo creado para predecir el alto rendimiento en castellano (lengua y literatura) permite una estimación correcta del 61.3% de los casos, $\chi^2(1) = 4.37; p < .05$, entrando a formar parte como variable predictora la alta ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar (AFCE). Del mismo modo, el modelo creado para predecir el alto rendimiento en matemáticas permite hacer una estimación correcta del 66% de los casos, $\chi^2(1) = 5.66; p < .05$, entrando a formar parte, nuevamente, como variable predictora la alta AFCE. Finalmente, el modelo creado para predecir el éxito académico permite hacer una estimación correcta del 72.6% de los casos, $\chi^2(1) = 13.38; p < .001$, entrando a formar parte como variables predictoras la alta AFCE y la alta ansiedad ante la evaluación social (AES) (véase Tabla 3).

Las odds obtenidas indican que: (a) la probabilidad de presentar alto rendimiento en castellano es 2.71 veces mayor en los adolescentes con alta AFCE; (b) la probabilidad de presentar alto rendimiento en matemáticas es 3.43 veces mayor en los

adolescentes con alta AFCE y (c) la probabilidad de presentar éxito académico es 4.38 veces mayor en los adolescentes con alta AFCE y 0.42 veces menor en los adolescentes con alta AES (véase Tabla 3).

Tabla 3. Regresión Logística para la Probabilidad de Alto Rendimiento y Éxito Académico.

	B	EE	Wald	p	R²	OR	IC95 %
Castellano							
AFCE	0.99	.49	4.19	.041	0.5	2.71	1.04-7.05
Constante	-0.44	.20	4.67	.031		0.64	
Matemáticas							
AFCE	1.23	.53	5.43	.020	0.7	3.43	1.22-9.67
Constante	-0.69	.23	8.97	.003		0.50	
Éxito académico							
AFCE	1.48	.49	9.07	.003	0.9	4.38	1.67-11.45
AES	-0.86	.42	4.25	.039		0.42	0.18-0.96
Constante	0.74	.18	16.29	.000		2.10	

Nota. AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias en ansiedad escolar entre estudiantes con alto y bajo rendimiento en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas y con éxito y fracaso escolar. Además, una vez determinadas estas diferencias, se examinó la capacidad predictiva de las altas puntuaciones en ansiedad escolar sobre el alto rendimiento en castellano (lengua y literatura) y matemáticas y sobre el éxito académico general.

En cuanto a las diferencias de medias, los resultados mostraron como los alumnos con un alto rendimiento académico en castellano, comparados a los alumnos con bajo rendimiento en esta asignatura, presentaron puntuaciones medias significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Los resultados fueron similares para la asignatura de matemáticas aunque en este caso no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad psicofisiológica entre los

estudiantes con alto y bajo rendimiento. Finalmente, los estudiantes con éxito académico general presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la evaluación social, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los estudiantes con fracaso escolar.

En general, estos resultados apoyan los hallados en investigaciones previas, los cuales indican un mayor rendimiento académico de los alumnos que presentan ciertos temores escolares (e.g., Tejero, 2006). Así, tal y como apunta la Ley de Yerkes-Dodson, la ansiedad es considerada como una variable facilitadora del rendimiento académico, ya que unos niveles moderados de ansiedad producirían en el alumno un estado de alerta o atención que mejoraría su rendimiento, pudiendo ser beneficiosa para el funcionamiento académico. De este modo, se alude a la existencia de una relación curvilínea entre ansiedad y rendimiento, lo que apuntaría que la ansiedad juega un rol facilitador del rendimiento hasta un determinado punto, pero si el nivel de ansiedad sobrepasa ese punto, el rendimiento empieza a verse obstaculizado. No obstante, atendiendo a los resultados encontrados y a las investigaciones previas, es preciso indicar que sólo determinados factores situacionales (e.g., ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad ante la evaluación social) así como en dos de los sistemas de respuesta (ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, no pudiendo, por tanto, mantener nuestras hipótesis para todos los factores y sistemas de respuesta de la ansiedad escolar. Por ello, con el fin de dilucidar los datos encontrados, se pasó a comprobar, mediante análisis de regresión logística, si las variables implicadas resultaban predictoras del rendimiento académico. Desafortunadamente, son prácticamente inexistentes los estudios realizados entre ansiedad escolar y rendimiento académico utilizando regresión logística. Únicamente tenemos constancia del estudio realizado por Freudenthaler et al. (2008) en donde se concluía que la fobia escolar en el grupo de chicos actuaba como un predictor negativo y significativo del rendimiento académico, no siendo así con el grupo de chicas. De este modo, se comprobó que el factor Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar, fue un predictor positivo y significativo del alto rendimiento en las asignaturas de castellano y matemáticas. Así, la probabilidad de presentar alto rendimiento en castellano y matemáticas es mayor en los sujetos con alta ansiedad ante el fracaso y castigo escolar. Además, la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la ansiedad ante la evaluación social actuaron como variables predictoras significativas del éxito académico general. Sin embargo, mientras la primera

actúa de forma positiva, la segunda lo hace de forma negativa. Así, la probabilidad de presentar éxito académico es mayor cuando los estudiantes presentan alta ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, mientras que la probabilidad de presentar éxito académico es menor en los estudiantes con alta ansiedad ante la evaluación social.

La evidencia empírica previa ha argumentado que la ansiedad que los estudiantes experimentan al pensar en el posible fracaso ante una tarea, puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos, de manera, que si, por ejemplo, un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que esa preocupación le produce puede ser compensada por un esfuerzo adicional de trabajo extra, con el fin de impedir el fracaso, y por tanto, obtener un mayor rendimiento académico (Fisher, Schult, y Hell, 2012). Sin embargo, mientras que la ansiedad ante el fracaso y el elevado nivel de exigencia autoimpuesto podrían beneficiar el rendimiento académico de los alumnos, la ansiedad producida ante situaciones que implican una evaluación social (aún estando en niveles clínicamente no significativos) parece implicar lo contrario. De hecho, diferentes estudios han hallado relaciones negativas entre ansiedad social y rendimiento académico (e.g., Beidel et al., 2007; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina, y Espada, 2012).

El presente estudio presenta diversas limitaciones, la cuales deberían ser remediadas en futuras investigaciones. En primer lugar, la muestra se compuso únicamente de estudiantes de E.S.O. y Bachillerato, por lo que los resultados obtenidos en el mismo no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos. Además, sería recomendable realizar estudios que administren una entrevista clínica u otra metodología de evaluación, incluyendo, por ejemplo, otras medidas como las fisiológicas utilizadas en estudios similares (Pinna, Van Den Bergh, Van-Calster, y Van-Huffel, 2008) para que el diagnóstico no se base exclusivamente en la puntuación de una medida de autoinforme. Finalmente, futuros estudios podrían incluir otras medidas como las estrategias cognitivas por ser éstas variables altamente relacionadas con el rendimiento académico (e.g., Valle et al., 2009). A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio resultan relevantes ya que aportan un análisis más exhaustivo de la relación entre ansiedad escolar y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. y el Bachillerato. En este sentido, el presente estudio revela la importancia de tener en cuenta la manifestación de la sintomatología cognitiva, psicofisiológica y conductual de la ansiedad escolar, así como los factores situacionales que provocan dicha ansiedad, para el rendimiento académico posterior. Estos resultados podrían ser

utilizados por profesores, psicólogos escolares y psicólogos clínicos como base empírica para desarrollar acciones preventivas y de intervención más eficaces del bajo rendimiento académico, pudiendo, por ejemplo, centrarse en concienciar en mayor medida al alumnado de las repercusiones que el fracaso y el castigo escolar podrían tener en su futuro a corto y largo plazo, haciendo referencia a la ausencia de reforzadores positivos y/o castigos en su ambiente familiar, y a que se tenga en cuenta la nota media para el acceso a la Universidad como consecuencias más relevantes del fracaso o el castigo escolar. En cualquier caso, esta cuestión debería ser objeto de un análisis más profundo en futuras investigaciones.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*, 139-153.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., y Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*, 47-54.
- Bragado, C. (2006). Fobia escolar y rechazo al colegio. En F. X. Méndez, J. P. Espada, y M. Orgilés (Coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 93-117). Madrid: Pirámide.
- Burnham, J., Schaefer, B., y Giesen, J. (2006). An empirical taxonomy of youths' fears: Cluster analysis of the American Fear Survey Schedule. *Psychology in the Schools, 43*, 673-683.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Fisher, F., Schult, J., y Hell, B. (2012). Sex differences in secondary school success: Why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education, 1*, 1-15.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., y Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality, 22*, 231-245.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema, 23*, 301-307.

- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- Macías-Martínez, D., y Hernández-Pozo, M. R. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7, 767-785.
- Martínez-Rodríguez, J. B. (2004). El miedo escolar de los/las alumnos/as y sus diferentes respuestas. *Investigación en la Escuela*, 54, 27-38.
- Méndez, F. X. (2005). *Miedos y temores en la infancia: Ayudar a los niños a superarlos*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Datos y cifras curso escolar 2010/2011*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orgilés, M., Espada, J. P., García-Fernández, J. M., y Méndez, F. X. (2009). Relación entre miedos escolares y síntomas de ansiedad por separación. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 17-25.
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B., y Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 57-71.
- Pinna, S., Van Den Bergh, B. R. H., Van-Calster, B., y Van-Huffel, S. (2008). Relación del perfil del cortisol salival en adolescentes de 14-15 años de edad, con la depresión, ansiedad y reactividad emocional. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 249-258.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. (1982). *Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Sun, S., Pan, W., y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989-1004.
- Tejero, C. M. (2006). Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de secundaria: Un estudio empírico. *Organización y Gestión Educativa*, 14, 26-29.
- Valle, A., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 5ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Examen de los patrones de fluidez sanguínea en el TDAH a través de un test de ejecución continua
(Examination of blood flow patterns in ADHD through a continuous performance test)
Marisol Cueli, Trinidad García, Celestino Rodríguez, Paloma González-Castro, Luis Álvarez, y David Álvarez 1
- Evaluación de la impulsividad mediante una tarea de descuento por demora en adictos a la cocaína
(Assessment of impulsivity using a delay discounting task in cocaine addicts)
Olaya García-Rodríguez, Sara Weidberg, Jin Ho Yoon, Gloria García-Fernández y Roberto Secades-Villa 23
- Propiedades psicométricas de la escala de Discriminación Temida y Percibida para Mujeres con VIH (DTP-40-MV)
(Psychometric properties of the scale of Feared and Perceived Discrimination for Women with HIV [DTP-40-MV])
José Moral y María Petra Segovia 37
- ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?
(What is the relationship between school anxiety and academic achievement?)
José M. García-Fernández, María C. Martínez-Monteagudo y Cándido J. Inglés 63
- La importancia de la fuente de contagio en la formación de falsos recuerdos
(Contagion source relevance in false memory production)
Julio Menor y Susana Carnero 77